

TESIS DOCTORAL

MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA MEDIANTE MATERIAL AUDIOVISUAL SUBTITULADO

Doctoranda: María Inmaculada Ávila Molero

Director: José Miguel Martín Martín

Doctorado en Lenguas Modernas, Traducción y Español como Lengua
Extranjera

Facultad de Humanidades

Universidad Pablo de Olavide

Sevilla, noviembre de 2015

VºBº Dr. José Miguel Martín Martín

There is a universal truth we all have to face, whether we want to or not. Everything eventually ends. As much as I've looked forward to this day, I've always disliked endings. The last day of summer, the final chapter of a great book, parting ways with a close friend. But endings are inevitable. Leaves fall. You close the book. You say goodbye. Today is one of those days for us. Today, we say goodbye to everything that was familiar, everything that was comfortable. We're moving on. But just because we're leaving, and that hurts, there are some people who are so much a part of us, they'll be with us no matter what. They are our solid ground, our north star, and the small clear voices in our hearts that will be with us, always.

(Alexis Castle's speech, *Castle*, 4th season)

Hay una verdad universal que todos debemos afrontar, queramos o no. Al final, todo se acaba. Por mucho que deseara que llegase este día, nunca me han gustado los finales. El último día de verano, el último capítulo de un buen libro, separarte de una buena amiga. Pero los finales son inevitables. Llega el otoño, cierras el libro, dices adiós. Hoy es uno de esos días para nosotros. Hoy nos despedimos de todo lo que nos era familiar, todo lo que nos resultaba cómodo. Pasamos página. Pero aunque nos vayamos, y eso duela, hay personas que son una parte tan importante de nosotros que estarán con nosotros pase lo que pase. Ellos son nuestra tierra firme. Nuestra Estrella Polar. Y esa vocecilla de nuestro corazón que siempre nos acompañará. Siempre.

(Discurso de Alexis Castle, *Castle*, cuarta temporada)

A todas las estrellas que han iluminado este camino. Gracias.

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, José Miguel Martín, por haber sido guía indispensable de este proyecto. Por tantas horas de dedicación que me han ayudado a crecer como investigadora y como persona. Porque si en algún momento llegué a desistir o a perder la fe en mi trabajo, siempre fui recibida con una palabra de ánimo y un buen consejo que me impulsó a seguir adelante. Gracias por estar presente y disponible siempre, por las críticas constructivas que han dado como fruto el resultado final que aquí se presenta.

Al Prof. Manuel Caballero, quien iniciara conmigo la andadura como director y después codirector de este trabajo. Jamás podré agradecerle lo suficiente que, a su marcha, depositara en mi actual director todas mis expectativas.

A Fernando, Alma, Virginia y Francisco, por su colaboración inestimable en la parte estadística de la recogida y análisis de los resultados, en la revisión técnica del análisis del subtítulo y en la corrección estilística de este trabajo.

A todas las personas que han participado como sujetos en el estudio, por su compromiso y su buen talante. Su colaboración ha sido sencillamente imprescindible.

A mi familia y amigos, por su apoyo incondicional durante la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	17
PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN	27
CAPÍTULO 1: ADQUISICIÓN DE (SEGUNDAS) LENGUAS	27
1. INTRODUCCIÓN: LA NATURALEZA DEL LENGUAJE	27
2. LA LENGUA MATERNA	31
2.1. En qué consiste la lengua materna	31
2.1.1. Bilingüismo	32
2.1.2. Secuencias de desarrollo	34
2.2. Teorías principales sobre la adquisición de la lengua materna	35
2.2.1. Enfoque conductual	35
2.2.2. Enfoque innatista	36
2.2.3. Enfoque interaccionista	39
3. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA	40
3.1. En qué consiste una segunda lengua	40
3.1.1. Segunda lengua: ¿SL, LE, L2?	40
3.1.2. ASL, interlengua y fosilización	42
3.1.3. Adquisición y aprendizaje	45
3.2. Teorías principales sobre la adquisición de una segunda lengua	45
3.2.1. Teorías ambientalistas	46
3.2.2. Teorías nativistas	47

3.2.3. Teorías interaccionistas	53
3.3. Dinámicas de adquisición	55
3.3.1. Adquisición de la lengua materna frente a la adquisición de una segunda lengua	55
3.3.1.1. Influencia entre lenguas	59
3.3.1.2. Distancia lingüística	61
3.3.2. Factores que afectan a la adquisición	62
3.3.2.1. Edad	63
3.3.2.2. Género, clase social, identidad étnica	66
3.3.2.3. Aptitud, inteligencia y personalidad	67
3.3.2.4. Actitud, motivación, preferencias y creencias del aprendiente	72
3.3.2.5. Antecedentes lingüísticos, estilos y estrategias del aprendiente	76
3.3.2.6. Contexto y situación de aprendizaje. Tiempo y calidad de exposición	79
3.4. Modelos de adquisición de segundas lenguas	83
3.5. La instrucción formal	85
3.5.1. Tipos de programas	86
3.5.2. Métodos de instrucción	87
3.5.2.1. AICLE	88
3.5.2.2. El enfoque por tareas	89
3.5.3. Efectividad de la instrucción	91
 CAPÍTULO 2: EL <i>INPUT</i>	 95
1. EL <i>INPUT</i>	95
1.1. En qué consiste el <i>input</i>	95
1.1.1. <i>Input</i> , aducto o caudal lingüístico	95
1.1.2. ¿Qué es el <i>input</i> ?	97

1.2. Comprensibilidad del <i>input</i>	100
1.3. <i>Input</i> e <i>intake</i>	104
1.4. <i>Input</i> y <i>output</i>	108
1.5. El <i>input</i> interrelacionado	112
2. RASGOS RELEVANTES RELACIONADOS CON EL <i>INPUT</i>	114
2.1. <i>Input</i> y comprensión auditiva	114
2.2. <i>Input</i> y aprendientes	115
2.3. Los tipos de <i>input</i>	117
2.3.1. <i>Input</i> según rasgos intrínsecos	118
2.3.2. <i>Input</i> y rasgos que marcan su comprensibilidad	119
2.3.3. <i>Input</i> según el aprendiente y el contexto	120
3. EL PAPEL DEL <i>INPUT</i> EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	122
3.1. La exposición al <i>input</i>	123
3.2. Cantidad necesaria de <i>input</i>	126
3.3. <i>Input</i> sin interacción	127
3.4. <i>Input</i> con interacción	128
4. ESTUDIOS SOBRE EL <i>INPUT</i> : EVALUACIÓN DE PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS	132
5. EL <i>INPUT</i> COMPRENSIBLE Y COMPRENDIDO	134
5.1. La relación entre el <i>input</i> interactivo o no interactivo y la comprensión	135
5.2. La relación entre el <i>input</i> comprensible y la adquisición	138
5.3. El apoyo visual como parte del <i>input</i> comprensible	141
5.3.1. Ventajas del apoyo visual	141
5.3.2. Inconvenientes del apoyo visual	143
5.4. La subtitulación como parte del <i>input</i> comprensible	144
5.4.1. Ventajas generales	144

5.4.2. Inconvenientes generales	145
---------------------------------	-----

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍAS PARA PROGRESAR EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	147
--	-----

1. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	147
----------------------------	-----

1.1. Qué es la comprensión auditiva	148
-------------------------------------	-----

1.2. La comprensión auditiva como proceso	151
---	-----

1.3. <i>Oír</i> frente a <i>escuchar</i> y <i>escucha activa</i> frente a <i>escucha pasiva</i>	153
---	-----

1.4. Tiempo consagrado a la comprensión auditiva	154
--	-----

1.5. La comprensión auditiva como destreza dependiente	156
--	-----

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA CONTEXTUALIZADA	158
--	-----

2.1. Situaciones y medios	158
---------------------------	-----

2.2. Motivaciones para escuchar	161
---------------------------------	-----

3. LA INSTRUCCIÓN FORMAL DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	163
---	-----

3.1. Materiales y métodos para la enseñanza de la comprensión auditiva: del audio al material audiovisual	171
---	-----

3.2. Diferencias individuales en comprensión auditiva	176
---	-----

3.3. Dificultades específicas en comprensión auditiva	179
---	-----

3.3.1. Elementos externos que el oyente no controla	180
---	-----

3.3.2. Elementos internos que el oyente desconoce	183
---	-----

3.3.3. Elementos (internos y externos) que desconcentran al oyente	184
--	-----

3.4. Estrategias del aprendiente y técnicas del profesor para la comprensión auditiva	185
---	-----

3.5. La evaluación de la comprensión auditiva	191
---	-----

4. AUTONOMÍA EN LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	193
--	-----

5. MEDIACIÓN Y MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	198
--	-----

CAPÍTULO 4: LA SUBTITULACIÓN APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA	201
1. QUÉ ES LA SUBTITULACIÓN	201
1.1. Tipos de subtítulos	202
1.2. Tipos de subtítulos y adquisición de segundas lenguas	202
2. MODALIDADES DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA	205
2.1. Traducción audiovisual y cine	205
2.2. Traducción audiovisual y televisión	208
3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN, MODALIDADES DE TRADUCCIÓN Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	210
4. SUBTITULACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	214
4.1. Características fundamentales del subtitulado	214
4.1.1. Consideraciones espaciales	215
4.1.2. Consideraciones temporales	217
4.1.3. Consideraciones lingüísticas	219
4.1.4. Consideraciones ortotipográficas	221
4.1.5. Otras consideraciones	222
4.2. Beneficios pedagógicos de la subtitulación	224
4.2.1. La subtitulación intralingüística y la adquisición de lenguas	227
4.2.2. La subtitulación interlingüística y la adquisición de lenguas	229
4.2.3. Otros beneficios de la subtitulación	230
4.3. ¿Por qué no usar subtítulos?	231
4.4. Sustento teórico del empleo de subtítulos	242
4.5. Factores que influyen en la adquisición mediante material audiovisual subtitulado	246
4.5.1. Diferencias individuales	246
4.5.2. Otros factores influyentes	249

4.6. La autonomía	250
4.7. La subtitulación activa y otras modalidades de traducción audiovisual al servicio de la adquisición de segundas lenguas	252
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CASOS	257
1. INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	259
1.1. Estado de la cuestión	260
1.2. Presupuestos	261
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	263
2.1. Objetivo principal	263
2.2. Objetivos secundarios	264
3. PREGUNTAS DEL ESTUDIO	267
4. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	269
5. DISEÑO DEL ESTUDIO	275
5.1. Sujetos del estudio	276
5.1.1. Características generales de los sujetos	279
5.1.1.1. Edad	279
5.1.1.2. Clase social	280
5.1.1.3. Identidad étnica	280
5.1.1.4. Ansiedad	280
5.1.1.5. Motivación	281
5.1.2. Características especiales de los sujetos	281
5.1.2.1. Género	281
5.1.2.2. Actitud	282
5.1.2.3. Preferencias y creencias	282
5.1.2.4. Antecedentes lingüísticos	282

5.1.2.5. Estilos de aprendizaje	285
5.1.2.6. Estrategias de aprendizaje	285
5.1.3. Otras características que afectan al proceso de adquisición	286
5.1.3.1. Contexto	286
5.1.3.2. Situación	287
5.2. Materiales del estudio	287
5.2.1. Pruebas de evaluación	287
5.2.2. Visionado	294
5.2.2.1. La serie	295
5.2.2.2. Los subtítulos	299
5.2.2.2.1. Análisis de los subtítulos en inglés	299
5.2.2.2.2. Análisis de los subtítulos en español	307
5.2.2.3. Dificultades específicas de la comprensión de la serie	314
6. METODOLOGÍA	319
6.1. Selección de sujetos	321
6.2. Prueba inicial	322
6.3. Visionado de la serie	325
6.4. Prueba inmediata	326
6.5. Prueba retrasada	329
6.6. Cuestionario	331
7. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS	335
7.1. Datos cuantitativos de las pruebas de evaluación	335
7.1.1. Estudios de casos	336
7.1.1.1. Resultados del sujeto 1 (A1)	336
7.1.1.2. Resultados del sujeto 2 (A2)	338
7.1.1.3. Resultados del sujeto 3 (A3)	340
7.1.1.4. Resultados del sujeto 4 (A4)	342

7.1.1.5. Resultados del sujeto 5 (A5)	344
7.1.1.6. Resultados del sujeto 6 (A6)	346
7.1.1.7. Resultados del sujeto 7 (A7)	347
7.1.1.8. Resultados del sujeto 8 (A8)	349
7.1.1.9. Resultados del sujeto 9 (A9)	351
7.1.1.10. Resultados del sujeto 10 (A10)	352
7.1.2. Estudio por grupos	354
7.1.2.1. Según la combinación de audio y subtítulos utilizada	359
7.1.2.2. Según la franja de edad a la que pertenecen los sujetos	362
7.1.2.3. Según el género de los sujetos	366
7.2. Datos cuantitativos y cualitativos del cuestionario administrado	369
7.2.1. Datos cuantitativos	369
7.2.2. Datos cualitativos	382
7.3. Análisis de los datos	383
7.3.1. Análisis por caso	383
7.3.1.1. Evolución del A1	384
7.3.1.2. Evolución del A2	387
7.3.1.3. Evolución del A3	390
7.3.1.4. Evolución del A4	392
7.3.1.5. Evolución del A5	394
7.3.1.6. Evolución del A6	397
7.3.1.7. Evolución del A7	399
7.3.1.8. Evolución del A8	401
7.3.1.9. Evolución del A9	404
7.3.1.10. Evolución del A10	406
7.3.2. Análisis por grupos	408
7.3.2.1. Análisis según la combinación de audio y subtítulos utilizada	409

7.3.2.2. Análisis según la franja de edad a la que pertenecen los sujetos	411
7.3.2.3. Análisis según el género de los sujetos	413
7.3.3. Análisis de las estrategias aplicadas según el cuestionario	415
8. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO. CONCLUSIONES. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	419
8.1. Respuestas a las preguntas del estudio y comprobación de las hipótesis de partida	419
8.2. Conclusiones	432
8.3. Implicaciones pedagógicas	436
EPÍLOGO	443
ANEXO 1	445
A.1. Prueba Inicial	445
A.2. Prueba inmediata	453
A.3. Prueba retrasada	461
ANEXO 2	469
A.1. Muestra de subtítulos de la primera temporada	469
A.2. Muestra de subtítulos de la segunda temporada	483
A.3. Muestra de subtítulos de la tercera temporada	493
A.4. Muestra de subtítulos de la cuarta temporada	501
ANEXO 3	509
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	513

INTRODUCCIÓN GENERAL

La adquisición de una segunda lengua es una cuestión muy compleja, objeto de estudio y controversia desde los inicios de las primeras investigaciones. Esta complejidad explica por qué han surgido muy diversas áreas específicas de indagación. Entre los aspectos que han suscitado el interés de los expertos está la mejora de la comprensión auditiva, una de las cuatro competencias tradicionales y la menos estudiada hasta hace relativamente poco tiempo, a pesar del destacado papel que juega esta competencia en la adquisición de una lengua.

Una de las lenguas más estudiadas como segunda lengua es el inglés. Así, es la lengua con más presencia en el sistema educativo de la Unión Europea, ya que 16,7 millones de niños en primaria y 17,1 millones de adolescentes en secundaria estudian inglés como segunda lengua. En España el 99% de los alumnos en primaria y el 99,4% de estudiantes en secundaria estudian inglés (Comisión Europea, 2015: en línea). En la enseñanza postobligatoria, se mantiene esta tendencia en nuestro país. Por ejemplo, en el Espacio Europeo de Educación Superior es necesario acreditar un nivel de competencia lingüística intermedio (un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia) en alguna lengua diferente de la materna para poder obtener el título de grado. Habitualmente esa lengua, en España, es el inglés.

Por ello, la metodología para enseñar esta lengua ha estado en continua evolución y bajo la atenta mirada de los investigadores en este campo. Los últimos avances tecnológicos han permitido una simbiosis entre la enseñanza de segundas lenguas y el uso de los nuevos medios como complemento a los métodos más tradicionales, tras la puesta en valor de la autonomía del aprendiente como competencia que este debe adquirir a lo largo de sus estudios obligatorios y postobligatorios. Entre estos avances puede incluirse el uso de material audiovisual subtulado presente en dos actividades cotidianas: ver cine y televisión.

No se han realizado suficientes investigaciones que se centren en la mejora de la comprensión auditiva del inglés dentro de los parámetros que se acaban de sugerir y que se concretan en el empleo de material audiovisual subtitulado, la autonomía al realizar las actividades fuera de un contexto de instrucción formal y el nivel intermedio de los aprendientes (cuya lengua materna es el español).

Esta escasez de estudios nos ha animado a realizar una investigación poco común, la de la mejora de la comprensión auditiva mediante material audiovisual subtitulado. Para ello se ha realizado, en primer lugar, un estudio de carácter teórico que ocupa la primera parte (capítulos 1-4) del presente trabajo, en la que se analiza y justifica posiciones de las investigaciones que contextualizan nuestro estudio. La segunda parte da cuenta del trabajo de investigación que se ha llevado a cabo, concretamente un estudio de casos.

A continuación se presenta la **sinopsis** de la tesis:

En el **capítulo 1** se introduce someramente la naturaleza del lenguaje y se relaciona la adquisición de la lengua materna con la de una segunda lengua en general. También, se presentan los factores que inciden en la adquisición y que hacen que su estudio sea complejo. Para terminar, se hace una presentación general de la instrucción formal.

El **capítulo 2** analiza el papel central que juega el *input* en el proceso de adquisición de una lengua, especialmente relacionado con la comprensión auditiva. Se incluyen características y tipos de *input*, así como la presencia o ausencia de interacción y ventajas del apoyo visual.

La comprensión auditiva del inglés se detalla en profundidad en el **capítulo 3**. Puesto que es habitual que el mensaje auditivo vaya acompañado de un contexto visual, se propone la conveniencia de tratar la comprensión audiovisual. Así, la instrucción formal, las diferencias individuales, las dificultades específicas de la comprensión auditiva y las estrategias que el aprendiente puede aplicar se presentan para poder después aplicarlas a la comprensión audiovisual. También se relacionan la autonomía y la mediación (específicamente la traducción) con la mejora de esta competencia.

El objetivo del **capítulo 4** es presentar el panorama de modalidades de traducción audiovisual utilizadas en España (doblaje y subtitulación) y las

aplicaciones que el subtitulado como modalidad de este tipo de traducción puede tener para la enseñanza de segundas lenguas. Los resultados de estudios empíricos al respecto se presentan como antecedentes a nuestra investigación.

En la segunda parte de esta tesis se presentará el estudio propiamente dicho, en el que se persigue comprobar la mejora de la comprensión auditiva según los resultados de una prueba de evaluación de este tipo de comprensión, tras el visionado de una serie de televisión en versión original (inglés) con subtítulos (en inglés o en español).

El **objetivo principal** del estudio es conocer qué procedimiento mejora más la capacidad de comprensión auditiva de aprendientes adultos de nivel intermedio (B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia). Para ello se utilizará material audiovisual con audio en inglés y subtítulos en español o con audio en inglés y subtítulos en inglés.

Los **objetivos secundarios**, relacionados íntimamente con el objetivo principal, son analizar la calidad de los subtítulos y estudiar las estrategias de comprensión audiovisual que han empleado los sujetos, así como valorar si se incorporará esta actividad al día a día de los sujetos.

Las **preguntas de investigación** de las que parte este estudio se enumeran a continuación:

1. ¿Obtendrán los sujetos del estudio puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtitulado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes)?
2. Al realizar la prueba inmediata, ¿será la puntuación obtenida claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español), como sugieren estudios previos con aprendientes de nivel intermedio (Danan, 2004; O'Connell, 2011)?

3. ¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio?
4. ¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y el género de los sujetos que participan en el estudio?
5. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español)?
6. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés)?
7. Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, ¿persistirá la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial solo entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar?
8. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general?
9. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo (estándar o bimodal) utilizado?
10. ¿Cumplirá el material audiovisual subtitulado comercializado con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación?

11. ¿Necesitarán los sujetos del estudio un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtítulo) para llevar a término el visionado del material, ya que la falta de familiaridad puede dificultar o incluso imposibilitar el visionado del material propuesto?
12. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva?
13. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítulo?
14. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿incorporarán el material audiovisual subtítulo como medio para mejorar el aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado?

Se presentan las **hipótesis** que se relacionan con cada pregunta formulada, como último elemento de esta introducción:

Primera pregunta

H₀: Los sujetos del estudio no obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtítulo, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

H₁: Los sujetos del estudio obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtítulo, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

Segunda pregunta

H₀: Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida no será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H₁: Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

Tercera pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

Cuarta pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

Quinta pregunta

H₀: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H₁: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

Sexta pregunta

H₀: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

H₁: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

Séptima pregunta

H₀: Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial no persistirá ni siquiera entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

H₁: Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial persistirá entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

Octava pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

Novena pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

Décima pregunta

H₀: El material audiovisual subtulado comercializado no cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

H₁: El material audiovisual subtulado comercializado cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

Undécima pregunta

H₀: Los aprendientes no necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

H₁: Los aprendientes necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

Duodécima pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

Decimotercera pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no aplicarán ninguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

Decimocuarta pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

PRIMERA PARTE: CONTEXTUALIZACIÓN

CAPÍTULO 1: ADQUISICIÓN DE (SEGUNDAS) LENGUAS

1. INTRODUCCIÓN: LA NATURALEZA DEL LENGUAJE

A menudo resulta necesario remontarse a los orígenes de un proceso para poder comprender los últimos estadios en los que este se encuentra. Sería ambicioso en varios sentidos, al introducir el tema de la adquisición de lenguas, hablar del lenguaje y su naturaleza. La inmensidad de esta tarea, por ejemplo, requeriría extendernos mucho para abarcar el fenómeno complejo del origen y del desarrollo del lenguaje, visto además esto desde los diversos enfoques que lo tratan. No obstante, hablar de adquisición de lenguas y omitir por completo una breve referencia a la naturaleza de la lengua, como una única entidad abstracta, sería igualmente un sinsentido: “we cannot decide how something is acquired without having an idea of what that something is” (White, 1996: 85).

Anula (1998) define el lenguaje como una adaptación a nivel biológico de los seres humanos, cuyo objetivo es comunicar información. El lenguaje se ve limitado por el cerebro (limitaciones neurofisiológicas) y la mente (restricciones computacionales). Gass y Selinker (2001) observan que una secuencia habitual que se repite en la mayor parte de los seres humanos es la adquisición en los primeros años de vida de, al menos, una lengua. Dicha adquisición suele producirse de forma incidental, es decir, no consciente. Este hecho constituye el punto de partida del estudio de la adquisición de lenguas.

Saville-Troike (2006: 32) describe el carácter sistemático, simbólico y social de las lenguas que surgen siguiendo un proceso natural de aparición en los siguientes términos:

- Languages are systematic. They consist of recurrent elements which occur in regular patterns of relationships. All languages have an infinite number of possible sentences, and the vast majority of all sentences which are used have not been memorized. They are created according to rules or principles which speakers are usually unconscious of using – or even of knowing – if they acquired the language(s) as a young child. [...]
- Languages are symbolic. Sequences of sounds or letters do not inherently possess meaning. The meanings of symbols in a language come through the tacit agreement of a group of speakers. [...]
- Languages are social. Each language reflects the social requirements of the society that uses it, and there is no standard for judging whether one language is more effective for communication than another, other than to estimate the success its users may have in achieving the social tasks that are demanded of them. [...] We might well define language at least in part as “the expressive dimension of culture”. [...]

La **sistematicidad** del lenguaje se refleja en los siguientes aspectos: fonética y fonología (sistemas de sonidos), sintaxis, morfología y léxico, semántica y pragmática. Se introducirán brevemente, aunque cada aspecto en sí mismo conlleva una gran complejidad:

- La **fonética** y la **fonología**, consideradas desde un enfoque simplista, se ocupan del sistema de sonidos de una lengua; una, la fonética, estudia la caracterización acústica y evolución de dichos sonidos, mientras la otra, la fonología, analiza las diferencias funcionales de significado logradas mediante los fonemas correspondientes. Por ejemplo, desde el punto de vista fonético, el fonema /zh/ del chino no tiene equivalente en español, por lo que un hablante de español lo reconocería como ajeno a su idioma y, al intentar pronunciarlo, procuraría sustituirlo con uno similar articulable en español, como el fonema /y/. Desde el punto de vista fonológico, el inglés tiene dos fonemas que no tiene el español, por ejemplo, el par de términos *cheat* y *sheet*, que presentan el fonema

sordo /tʃ/ frente al fonema sonoro /ʃ/, una diferencia funcional que no existe en español, donde /ʃ/ es solo un alófono de /tʃ/, como, por ejemplo, “mushasho” frente a “muchacho”. También incluye conocer las diferencias entre el discurso a mayor o menor velocidad, con una mayor o menor claridad, y saber qué sonidos pueden combinarse y qué sonidos pueden encontrarse en partes concretas de las palabras.

- La **sintaxis**, brevemente descrita, consiste en conocer el orden de los elementos y cómo se relacionan en estructuras como el sintagma, la oración o el discurso, lo que comúnmente se denomina gramática (aunque esta incluya asimismo la morfología flexiva: género, número, personas verbales, etc.). Desde un punto de vista funcional, se define la sintaxis como la parte de la gramática que describe las reglas por las que las palabras se combinan en sintagmas y los sintagmas en frases, estudiando propiamente el *componente sintáctico* de la lengua, entendido a partir de lo que se define en la gramática generativo-transformacional de Chomsky (1989) como conjunto de reglas sobre objetos formales abstractos, que a su vez generan cadenas de formantes gramaticales (oraciones); las estructuras generadas por el *componente sintáctico* se constituyen en dos niveles de representación, el de la estructura profunda y el de la estructura superficial, y se interpretan, respectivamente, mediante el *componente semántico* (formas lógicas o conceptuales) y mediante el *componente fonológico* (formas fonéticas articuladas y perceptibles). Se pueden distinguir dos tipos: prescriptiva (normas académicas) y descriptiva (normas impuestas por el uso). Es a esta última a la que se hace referencia cuando se menciona el conocimiento de los hablantes sobre sintaxis, ya que estos saben consciente o intuitivamente qué oraciones son posibles en su lengua, hasta qué punto son equivalentes dos oraciones, qué patrón gramatical es más habitual según el contexto o cómo el significado se ve alterado según cambios en el orden de elementos de una oración (y si estos cambios son posibles o no).
- La **morfología** en su variedad léxica (a la flexiva ya se ha hecho referencia anteriormente), en el terreno de la formación de palabras por

derivación o bien agrupando elementos en las palabras compuestas, y el léxico en general son parte del conocimiento que los hablantes tienen de la lengua, ya que estos tienen la capacidad de formar palabras, por ejemplo utilizando afijos, y son conscientes de las colocaciones y expresiones idiomáticas más habituales en su lengua.

- La **semántica** y la lexicología se refieren al estudio del significado de unidades léxicas con sentido, ya sean gramaticales o agramaticales, en un contexto comunicativo. Saber a qué hacen referencia las palabras, distinguir entre varios significados de una misma palabra, utilizar combinaciones de palabras que pueden alterar el significado final de la oración, el empleo de la puntuación y de la entonación..., son prácticas habituales entre hablantes (y escribientes) nativos de una lengua.
- La **pragmática** es el empleo de la lengua en un contexto donde se produce cualquier tipo de interacción intencional entre hablante y oyente, es decir, entre el emisor y el receptor del mensaje lingüístico. En este caso, el orden de elementos de una oración forma parte de este ámbito. Escandell (2004) afirma que la pragmática procura establecer de forma precisa los factores que determinan sistemáticamente el funcionamiento de los intercambios comunicativos entre personas. Estos factores pragmáticos son elementos (emisor, destinatario, situación, enunciado) y relaciones (intención, distancia social).

Añadiremos a estos aspectos la **sociolingüística** y la **psicolingüística**. La primera disciplina estudia el empleo de la lengua en relación con la sociedad y contribuye por ejemplo a la planificación lingüística o al control de la discriminación provocada por la lengua (López Morales, 2004). La segunda estudia la comprensión, producción, adquisición y pérdida del lenguaje, es decir, describe el sistema de procesamiento del lenguaje (Anula, 1998).

Además de sistemáticas, las lenguas son **simbólicas**. Cada comunidad lingüística asigna por consenso símbolos orales y escritos a diversas realidades:

For example, there is no resemblance between the four-legged animal that eats hay and the spoken symbol [*hors*] or the written symbol *horse* which we use to

represent it in English. English speakers agree that the hay-eating animal will be called a horse, Spanish speakers *caballo*, German *Pferd*, Chinese *mǎ*, and Turkish *at* (Saville-Troike, 2006: 32).

Por último, las lenguas son **productos sociales**, dado que los seres humanos las emplean para comunicarse entre sí, para categorizar y catalogar sus experiencias del mundo que los rodea. La adquisición de lenguas tiene una dimensión social, tema en el que se profundizará más adelante.

Una vez introducidos los aspectos del lenguaje que consideramos imprescindibles, como punto de partida de este trabajo, dedicaremos el próximo epígrafe a la definición del concepto de lengua materna antes de abordar la adquisición de una segunda lengua.

2. LA LENGUA MATERNA

Las próximas líneas persiguen el objetivo de recordar brevemente cómo se adquieren las lenguas en general y la lengua materna en particular.

Gass y Selinker confirman la conveniencia de dedicar al menos una breve introducción a la adquisición de la lengua materna antes de tratar la adquisición de segundas lenguas, dado que esta última se fundamenta o, al menos, se relaciona íntimamente con la primera: “[it] has in large part been dependent on the research conducted in the field of child language acquisition” (2001: 92). De hecho, muchos conceptos que se dan por sabidos en adquisición de segundas lenguas tienen su origen en la adquisición de la lengua materna. Por ello, resulta esencial que se mencionen y expliquen previamente.

2.1. En qué consiste la lengua materna

Durante la infancia, adquirir una lengua es un aspecto intrínseco al desarrollo humano y sigue un proceso similar para todos los niños, sin tener en cuenta qué lengua sea la que se está adquiriendo. La primera lengua aprendida es la que se denomina materna: es aquella que todos los niños aprenden en el seno de su familia, cuando las condiciones que rodean a este tipo de aprendizaje

son normales. Gass y Selinker (2001) afirman que la adquisición de la lengua materna es un logro increíble, sobre todo porque el aprendizaje se da en muy poco tiempo y el nivel de competencia lingüística alcanzado por los niños es muy elevado. Además, concurren otras circunstancias que, *a priori*, no tendrían por qué contribuir a la adquisición sino más bien dificultarla, como el desarrollo cognitivo inferior de los niños si se los compara con el de los adultos.

Sobre las funciones básicas de la lengua materna, Smith (1972) identificó tres: la función referencial o comunicativa (intercambio de información a nivel grupal), la función integradora (afirmación de la propia identidad a nivel grupal) y la función expresiva (transmisión de necesidades de orden psicológico a nivel grupal). Esta triple función (comunicación bidireccional, creación de la identidad y comunicación unidireccional) se revela vital en el desarrollo del ser humano como individuo y como parte de una sociedad.

En cuanto al tiempo necesario para adquirir la lengua materna, Lightbown y Spada (1999: 2) sugieren lo siguiente: “[...] it is generally accepted that by the age of four, children have mastered the basic structures of the language or languages which have been spoken to them in these early years”. De esta afirmación se desprenden dos ideas: primero, el poco tiempo necesario para la adquisición de la lengua materna, al menos en cuanto a las estructuras básicas; segundo, que por determinadas circunstancias los niños pueden estar expuestos a más de una lengua y pasar a tener más de una lengua materna. A este hecho dedicaremos el siguiente epígrafe.

2.1.1. Bilingüismo

Resulta muy interesante mencionar el bilingüismo cuando se investiga la adquisición de lenguas porque es un concepto en constante evolución y que actualmente forma parte de la realidad educativa de nuestra región (Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía; Junta de Andalucía, 2005).

Al tratar este concepto, aplicado a la adquisición de la lengua materna, podríamos decir que si el niño desarrolla su competencia lingüística en dos lenguas, se le podría llegar a considerar bilingüe. Sin embargo, el instante preciso en el que se considera bilingüe a una persona no está perfectamente

definido, ni hay acuerdo establecido al respecto entre los investigadores de este campo:

- Para Bloomfield (1933: 56), el bilingüismo se define de la siguiente forma: “native-like control of two languages”. Es una definición muy directa y estricta, que no admitiría que el niño fuera más competente en una de las dos lenguas a las que se expone, por ejemplo.
- Haugen (1953), por otra parte, se sitúa en el extremo opuesto y afirma que el bilingüismo comienza cuando el hablante de una lengua produce mensajes con sentido en otra lengua. Esta definición quizás sea demasiado amplia e imprecisa: cuando un hablante comienza a producir mensajes con sentido dista mucho de tener un manejo de la lengua que se acerque al de un hablante nativo.
- Otra postura intermedia es la de Mackey (1968), que considera conveniente relativizar el concepto porque determinar el momento exacto en el que un hablante se convierte en bilingüe es arbitrario o, incluso, imposible. Para Mackey el bilingüismo es la alternancia en el uso de dos o más lenguas: “we shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual” (1968: 555).
- En este mismo sentido, López García (1988) considera, y coincidimos con este autor, que resulta difícil determinar el inicio y la consecución final del bilingüismo y que el bilingüismo perfecto es una abstracción metodológica: “siempre hay diferencias de ámbito funcional tales como que una de las lenguas se emplea más y mejor por ejemplo en el trabajo, la otra en la vida familiar e íntima” (1988: 88-9).
- Sin embargo, Lightbown y Spada (1999: 4) equiparan el nivel de lenguas en caso de que la adquisición por parte del niño sea simultánea: “There is no evidence that a child’s brain has a limited capacity for languages such that their knowledge of one language must shrink if their knowledge of the other one grows”.

La consciencia metalingüística, no obstante, se desarrolla más tarde, al reconocer las letras y aprender a leer. En este caso, el metalenguaje hace

referencia a lo siguiente: “ways in which language and particularly the language system is seen and exploited as an object of conscious attention” (Sharwood Smith, 1994: 10). Tener conciencia metalingüística, por tanto, consiste en ser consciente de que el lenguaje puede tratarse como objeto.

En definitiva, llegar a ser bilingüe supone desarrollar competencias similares en las dos lenguas a las que el niño se vea expuesto, aunque determinar en qué momento una persona puede considerarse bilingüe o desde qué momento ha de estar expuesta a las dos lenguas para llegar a serlo sean factores que no se puedan precisar con absoluta seguridad.

Conviene recordar que, a pesar de estas dificultades teóricas, el bilingüismo es una realidad presente a nivel mundial en todas las comunidades lingüísticas:

In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual. Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other language groups, and the history of languages is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism (Grosjean, 1982: 1).

De ahí que el estudio de este fenómeno sea tan relevante en la adquisición de lenguas. De hecho, el concepto de bilingüismo aplicado a la adquisición de segundas lenguas se retomará más adelante.

2.1.2. Secuencias de desarrollo

A nivel teórico y empírico se ha demostrado que la adquisición de la lengua materna está sujeta a unas fases o “secuencias de desarrollo” (Larsen-Freeman y Long, 1991; Lightbown y Spada, 1994). Estos patrones son predecibles y se dan necesariamente, aunque pueden retrasarse. Dichos patrones son los siguientes: morfemas gramaticales, negación, interrogación, etc.

Es importante mencionar en este punto las secuencias de desarrollo de la lengua materna porque algunas podrían extrapolarse a la adquisición de segundas lenguas. Por ejemplo, la presencia de un periodo silencioso en el que

el niño entiende, pero no transmite mensajes orales. Este punto se retomará en el epígrafe correspondiente.

2.2. Teorías principales sobre la adquisición de la lengua materna

Respecto a los enfoques teóricos que explican la adquisición de la lengua materna, Lightbown y Spada (1994: 9-26) presentan los tres que consideran principales: el conductual (*behaviourism*), el innatista (*innatism*) y el interaccionista (*interactionism*). Estos enfoques teóricos se describen brevemente con el fin de establecer un paralelismo con las teorías de adquisición de segundas lenguas que se introducirán más adelante.

2.2.1. Enfoque conductual

El enfoque conductual afirma que el aprendizaje de una lengua resulta de la imitación, la práctica, la reafirmación tras el éxito y la creación de hábitos. Sería un “di lo que yo diga”: los niños imitan sonidos y patrones que escuchan; a continuación reciben un refuerzo positivo si lo hacen correctamente, repiten los patrones correctos y este hecho origina un hábito. La calidad y cantidad de muestras de lenguaje que reciben, así como la coherencia del refuerzo son esenciales en este caso. Por lo tanto, el aprendizaje consiste en la formación de hábitos mediante la repetición de acciones imitadas que siguen una secuencia (Skinner, 1957).

No obstante, la creatividad intrínseca de los hablantes incipientes no puede explicarse solo a través de la imitación y la práctica. De hecho, los niños a menudo generalizan los patrones que aprenden, crean formas nuevas y aplican nuevos usos del lenguaje a medida que lo adquieren (aunque esas formas y esos usos no sean necesariamente correctos). Así, las estructuras gramaticales más complejas requieren algo más que imitarlas o practicarlas para poder explicar su adquisición, sin perjuicio de que los niños imiten y practiquen efectivamente el lenguaje.

2.2.2. Enfoque innatista

El enfoque innatista surgió como una réplica al anterior, una vez detectadas sus deficiencias. Su impulsor, Chomsky (1959), afirmó lo siguiente: “[children] are biologically programmed for language”. Por ello, el lenguaje se desarrolla en el niño de la misma forma que se desarrollan otras funciones biológicas. Para Chomsky, la teoría conductual no tiene en cuenta lo que llamó el problema lógico de la adquisición de la lengua materna: lo que los niños llegan a saber acerca de la estructura del lenguaje es muy superior a lo que cabría esperar, si se tiene en cuenta las muestras de lenguaje a las que están expuestos. Estas son confusas, no proporcionan al niño toda la información que necesita y, al menos en un principio, el niño no recibe correcciones ni una enseñanza sistemática por parte de sus padres o cuidadores. Chomsky subrayó el hecho de que todos los niños aprenden su lengua materna de manera similar en tiempo y forma, a pesar de la pobreza de estímulo a la que se ven expuestos. Además, el lenguaje humano es creativo, ya que los niños producen secuencias que no responden a un estímulo o refuerzo previo, en términos conductuales:

With the words of a language, one can generate an infinitely large set of grammatical sentences as well as an infinitely large set of ungrammatical sentences. Children are exposed to only a subset of grammatical sentences. How do children manage to induce the grammar of their L1 [mother tongue], when the evidence available to them is so meager? (Hulstijn, 2007: 193).

Para resolver esta pregunta, Chomsky considera que los niños deben nacer con una capacidad innata que les permite descubrir las reglas subyacentes del sistema lingüístico. Es lo que se denomina DAL, Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (*LAD* en inglés, *Language Acquisition Device*). El DAL es común a todos los niños, por tanto a todas las lenguas, y se equipara con una “caja negra” que contiene los principios universales de las lenguas, aunque no esté clara la forma física de este dispositivo en el cerebro: “Unfortunately, although there appeared to be theoretical evidence for the LAD’s existence, it wasn’t very clear what this device actually looked like in the brain” (Macaro, 2003: 24).

El contacto con muestras lingüísticas pone en marcha este dispositivo. En palabras de Sharwood Smith (1994: 19): “with LAD, a great deal of learning just

‘happens’”. Según Larsen-Freeman y Long (1994: 106) "el niño puede hacer algo para lo que los lingüistas adultos no están capacitados: inducir las reglas de la gramática de los datos de la actuación"; así, "los niños oyen ‘estructuras superficiales’, pero están capacitados para reaprender la ‘estructura profunda’", siguiendo la tesis de Chomsky. Por “actuación” entenderíamos el conjunto de procedimientos en virtud de los cuales el conocimiento tácito que todo hablante posee de su lengua (competencia) se aplica a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas (Anula, 1998).

Años más tarde, Chomsky (1965) y sus seguidores añaden el concepto de Gramática Universal (GU), una serie de principios comunes a todas las lenguas que permiten procesar cualquiera de estas mediante la fijación de unos parámetros concretos.

Otro aspecto que refuerza la viabilidad de este enfoque es que resulta compatible con una base biológica (Lenneberg, 1967), por la cual existiría la hipótesis del periodo crítico:

The term *critical period* is used in biology to refer to a phase in the development of an organism during which a particular capacity or behaviour must be acquired if it is to be acquired at all. An example typically cited is that of imprinting in certain species. Thus, for instance, immediately after hatching, ducklings follow and become irreversibly attached to the first moving object they perceive—usually their mother. This following behaviour occurs only within a certain time period, after which the hatchlings develop a fear of strange objects and retreat instead of following (Singleton y Muñoz, 2011: 408).

En adquisición de lenguas, si no se estimula el DAL en un periodo específico y limitado de tiempo, la adquisición se verá seriamente obstaculizada. Schachter (1996: 165) señala que este periodo se situaría entre los dos y los trece años, según Lenneberg tras la pubertad (1967: 176), aunque igualmente matiza que en la actualidad muchos autores se refieren a un periodo no crítico, sino sensible de aprendizaje. Por ejemplo, Long (1990: 259), a raíz de diversos estudios sobre el periodo sensible de aprendizaje, en niños aislados de la sociedad, hijos de personas sordas que no utilizan la lengua de signos y aprendientes de segundas lenguas de edades diferentes concluye lo siguiente: “compelling evidence of maturational constraints on first language learning, they

suggest a sensitive period or periods of wide scope, affecting morphology and syntax, not just phonology”. Dicho periodo sensible afectaría no solo a la fonología, a la sintaxis y a la morfología (flexiva y léxica), sino que podría tener un efecto facilitador u obstaculizador en los demás aspectos del lenguaje que se presentaban en la introducción sobre la naturaleza del lenguaje (semántica, pragmática, sociolingüística y psicolingüística).

Larsen-Freeman y Long (1994) cuestionan tres de las asunciones chomskianas en los siguientes puntos:

1. Según estos autores, el aprendizaje no termina a los cinco años, dado que la sintaxis compleja en su mayoría no se domina hasta bastante más tarde. Coincidimos con esta réplica, ya que aunque la lengua se emplee de forma intuitiva, hay ciertas formas que no llegan a dominarse hasta que se estudian de forma explícita. Por ejemplo, en España durante la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se estudia sintaxis de la lengua española, por lo que adolescentes de entre 12 y 18 años reciben instrucción formal en esta área, que de no ser necesaria no se habría incluido en el currículo.
2. Ponen en duda que ciertos principios sintácticos sean innatos y que, por tanto, no se puedan aprender.
3. Discuten que las muestras lingüísticas a las que se exponen los aprendientes sean inadecuadas “en concreto por carecer de la evidencia negativa necesaria para hacer frente tanto a una complejidad excesiva como a la sobregeneralización”. Es decir, cuestionan que la ausencia de *input* negativo presuponga que los niños posean necesariamente conocimientos lingüísticos innatos para poder desarrollar este mismo tipo de conocimientos.

Además, la falta de adquisición de la lengua materna puede deberse a factores que van más allá del biológico. Según Singleton y Muñoz (2011), el caso de la niña salvaje conocida bajo el pseudónimo de Genie es muestra de ello. Genie fue rescatada en un suburbio de Los Ángeles (California) en 1970 a los trece años, tras haber estado expuesta a muestras lingüísticas e interacciones

sociales ínfimas. Su desarrollo lingüístico no era normal como consecuencia de estas circunstancias combinadas:

In the case of Genie, global neglect, which includes minimal exposure to language, touch and social interaction, may seem to provide a more satisfactory explanation for her abnormal language development than an interpretation exclusively grounded in one single factor, such as that provided by the CPH [Critical Period Hypothesis] (2011: 407).

Por lo tanto, no es recomendable atribuir la falta de aprendizaje lingüístico exclusivamente a un periodo crítico de aprendizaje, sino que hay otros factores que se deben tener en cuenta, por ejemplo los sociales.

La postura innatista señala que el conocimiento de los hablantes adultos es muy complejo y que es muy difícil explicar su adquisición. Se profundizará en este tema más adelante. Lightbown y Spada (1994) mencionan el conexionismo como un enfoque contrapuesto al innatismo porque el conexionismo presupone que la adquisición del lenguaje puede explicarse como parte del proceso de aprendizaje en general, sin que se llegue a requerir un módulo del cerebro aparte.

2.2.3. Enfoque interaccionista

El tercer enfoque es el interaccionista. Esta postura defiende que el lenguaje se desarrolla como resultado de la interacción entre las características que el niño posee como individuo y el contexto en el que cada individuo concreto se desenvuelve. También se enfatiza la importancia de las muestras de lenguaje especialmente dirigidas a los niños y modificadas para facilitar su comprensión (habla del cuidador), en las que imperan las siguientes características: ralentización de la producción, entonación más variada, oraciones cortas y menos complejas, repeticiones, paráfrasis, discurso centrado en el “aquí y ahora” en el que vive el niño. Lightbown y Spada (1994) señalan, no obstante, que esta interacción modificada no es aplicable a los cuidadores de niños a nivel mundial.

Un ejemplo de perspectiva interaccionista es la teoría sociocultural del procesamiento mental humano de Vygotsky (1978): el pensamiento es en

esencia un discurso que se internaliza, discurso que aparece durante una interacción social. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto formulado por Vygotsky, se refiere a lo que el niño puede llegar a aprender al interactuar con un adulto que fomenta la adquisición.

Lo anteriormente expuesto en relación con la adquisición de la lengua materna en niños es esencial como punto de partida para explicar la forma en la que se adquiere una segunda lengua. En el siguiente epígrafe se partirá, por tanto, de las ideas hasta ahora presentadas para desarrollar una visión de cómo se adquiere una segunda lengua que pueda luego aplicarse a nuestra investigación.

3. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Si el aprendizaje de la lengua materna es un logro increíble, el de una segunda lengua es un auténtico reto por sus características intrínsecas, que se expondrán a continuación. A pesar de esto, también es cierto que aprender segundas lenguas es una necesidad cada vez más imperante en el mundo globalizado donde vivimos. La búsqueda de oportunidades profesionales, la realidad de las culturas en contacto o el desarrollo tecnológico inclinan la balanza a favor del aprendizaje de segundas lenguas.

3.1. En qué consiste una segunda lengua

Para comenzar, nos parece necesario establecer algunas puntualizaciones terminológicas, con el fin de clarificar lo que entendemos por segunda lengua en esta investigación.

3.1.1. Segunda lengua: ¿SL, LE, L2?

Algunos autores distinguen entre las siglas SL (segunda lengua), LE (lengua extranjera) y L2 (lengua 2). La expresión “segunda lengua” se aplica cuando el aprendiz vive en el lugar donde la lengua en cuestión es la lengua materna de la mayoría de la población, mientras que “lengua extranjera” se reserva para el caso de que la lengua no sea la lengua materna de la sociedad:

A classic example of a second language then is Spanish learnt by a Japanese immigrant in Spain for immediate use in daily life versus Spanish learnt as a foreign language by a Japanese student in school in Japan with no use outside the classroom (Cook, 2011: 141).

La sigla “L2” podría aplicarse a ambos contextos, es decir, no aporta ningún matiz sobre la lengua materna. Conviene recordar que no todos los autores respetan esta convención:

Ellis (1997) defiende que una segunda lengua es cualquier lengua que no sea la lengua materna, aunque en realidad sea la tercera o la cuarta lengua. Con respecto a la denominación lengua extranjera, Lorenzo (2005: 10) propone la existencia de un “carácter espiritual europeo” y que “ninguna de las lenguas del nuevo espacio común supranacional se considera extranjera”; así, las lenguas llegarían “a ser segundas o terceras y la amenaza de la diversidad pasa a ser una oportunidad de profundizar en el carácter esencial plurilingüe característico de la ciudadanía europea”.

En nuestra opinión, esta propuesta no solo es aplicable a las lenguas europeas. Intentar excluir el término “extranjero”, por sus connotaciones de diferenciación y lejanía, para acercar posturas a nivel colectivo o incluso a nivel político nos parece lógico. Pero quizás sea a nivel individual en el que evitar el término “extranjero” aplicado a una segunda lengua adquiera una dimensión emotiva que sustente su sustitución por otro término más amable: cuando un individuo aprende una lengua, esta ya no le es ajena; pasa a sentir esa lengua como algo propio, sobre todo una vez alcanza un nivel de competencia lingüística que le permita comunicarse. Por ello, considerar una lengua como segunda, en vez de como extranjera, puede llegar incluso a favorecer su aprendizaje al suponer un beneficio en términos afectivos.

También Lynch (2009) señala que se ha comenzado a erosionar la convención tradicional consistente en diferenciar entre contextos de segunda lengua y de lengua extranjera, gracias a las nuevas tecnologías:

Although the availability of second language materials and interactions has tended to vary widely from place to place, the spread of digital technology is strating to erode the conventional distiction between ‘foreign language’ and ‘second language’ settings (2009: 147).

En esta misma línea, Cook (2011) va un paso más allá y afirma que ya no procede el empleo de las expresiones “segunda lengua” y “lengua extranjera”:

[...] it is making a crude division into two types of learners and two types of situations, when a far more complex analysis of both is needed; it does not address perhaps the most common use of English today—nonnative speakers in countries where it is not an official or indeed minority language using it to other non-native speakers, say Arabic businessmen communicating with Arabic businessmen in different countries through emails in English [...] (Cook, 2011: 141).

En esta observación se esboza un nuevo tipo de usuario complejo, que emplea la segunda lengua para comunicarse con otros usuarios no necesariamente nativos. Este es un hecho que, por su importancia, se volverá a mencionar en este trabajo.

En el caso concreto de Andalucía, no obstante y a pesar de que cada vez aumenta más el acceso a situaciones en las que se emplea el inglés, la mayor parte de la población probablemente considere esta lengua como extranjera, puesto que no suele formar parte de la vida diaria de los ciudadanos y su adquisición se ha visto limitada hasta hace relativamente poco tiempo a la instrucción formal obligatoria.

Por otra parte, si se adquiriesen lenguas adicionales, se tomará como referencia a Lorenzo (2005: 8), quien sostiene la denominada “hipótesis de la interdependencia”, por la cual se demuestra que “los sistemas lingüísticos se asientan sobre una base mental común que crece conforme se adquieren nuevas lenguas de forma que el conocimiento de nuevos códigos se beneficia de los anteriormente adquiridos”.

3.1.2. ASL, interlengua y fosilización

Al mencionar la **adquisición de segundas lenguas (ASL)**, resulta esencial establecer una clara distinción entre el hecho y el campo de estudio. Ellis (1997: 3) propone la siguiente distinción: “‘L2 acquisition’, then can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and ‘Second Language Acquisition’ (SLA) as

the study of this". Se establece una diferencia entre el campo de estudio del fenómeno de la adquisición de segundas lenguas y el proceso individualizado de dicha adquisición.

Las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas incluyen las perspectivas de diversas disciplinas como la lingüística, la psicología, la biología, la neurología, la pragmática y un largo etcétera: "Second language research is to be interpreted as covering a large area, including psychological, neurological, pragmatic and sociological aspects of L2 development and L2 use" (Sharwood Smith, 1994: 7). Gass y Selinker (2008) especifican que se trata del estudio de lo aprendido en una segunda lengua, pero también de lo no aprendido. Otros investigadores que definen el campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas en términos similares son Ellis (1994, 1997), Doughty y Long (2003), VanPatten (2003), White (2003) o Lightbown y Spada (2006). VanPatten y Benati (2010) afirman que se trata de un campo centrado en los aprendientes y el aprendizaje más que en enseñantes y enseñanza. Esto nos resulta sorprendente, puesto que los profesores son en muchos casos el vehículo de transmisión de la segunda lengua que canaliza los conocimientos para que los aprendientes los adquieran (o aprendan cómo adquirirlos). Además, señalan lo siguiente: "it is common in SLA to place all contexts of learning under the umbrella term *second language acquisition*" (2010: 1-2).

En definitiva, Gass y Selinker (2008: 1) definen la adquisición de segundas lenguas en las siguientes palabras: "the study of how learners create a new language system". Este sistema lingüístico nuevo es lo que se conoce como **interlengua**: el sistema lingüístico de los aprendientes que puede observarse en una fase concreta de desarrollo de una segunda lengua; los aprendientes lo construyen a partir de la exposición a la segunda lengua (Ellis, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1991). El término interlengua se relaciona comúnmente con Selinker (1972), aunque quien acuñó el término fuera Reinecke en 1935. El concepto ha recibido otras denominaciones como "dialecto idiosincrático" (Corder, 1971) o "sistema aproximado" (Nemser, 1971).

Los procesos psicológicos fundamentales que intervienen en la formación de la interlengua son la transferencia de la lengua materna, la transferencia por el tipo

de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua, las estrategias de comunicación en la segunda lengua y la sobregeneralización de reglas gramaticales o rasgos semánticos de la segunda lengua.

A raíz del concepto de interlengua surge el de **fosilización**: al aprender una segunda lengua, los hablantes tienden a conservar ciertas unidades lingüísticas, reglas y subsistemas según su lengua materna. Según Selinker (1972: 215) esto ocurre “sin importar la edad del aprendiz o la cantidad de explicaciones y de enseñanza que ha recibido en la lengua meta [segunda lengua]”. Los elementos se fosilizan debido a los procesos que se mencionaron en el subepígrafe anterior (combinados o por separado). Según Saville-Troike (2006), este concepto es bastante controvertido si se relaciona con alcanzar un nivel lingüístico similar al de un hablante nativo:

Identification of fossilization, or cessation of IL [Interlanguage] development before reaching target language norms, is even more controversial (though primarily for social and political rather than linguistic reasons). Should individuals be considered “fossilized” in L2 development because they retain a foreign accent, for instance, in spite of productive fluency in other aspects of the target language? (2006: 42).

Esta autora plantea una pregunta cuya respuesta dependerá de diversos factores, como la motivación, que se plantearán al tratar la cuestión de la viabilidad o conveniencia de alcanzar el nivel de competencia lingüística de un hablante nativo.

Para finalizar esta serie de definiciones sobre adquisición de segundas lenguas Ellis (1997) resume los objetivos de investigación del campo en general, señalando los dos que considera principales: la descripción de la adquisición (errores –lagunas en el conocimiento del aprendiente–, sistematicidad en la adquisición, secuencias de desarrollo) y la explicación de factores externos (contexto y muestras de lenguaje) e internos (mecanismos cognitivos, lengua materna, aptitud, actitud, etc.). Ambos objetivos se encuentran íntimamente relacionados, aunque siempre se debe tener en cuenta lo siguiente: “Language is such a complex phenomenon that researchers have generally preferred to focus on some specific aspect than on the whole of it” (Ellis, 1997: 11). Así, es habitual que las investigaciones aplicadas se centren en aspectos concretos,

por ejemplo, la mejora de la comprensión auditiva. No obstante, a lo largo de este capítulo teórico se procurará ofrecer una visión lo más global posible de la adquisición de segundas lenguas y todo aquello que rodea a este proceso.

3.1.3. Adquisición y aprendizaje

Por último, es posible establecer diferencias entre los términos “adquisición” y “aprendizaje”: se reserva el vocablo “adquisición” para referirse al aprendizaje de la lengua materna y, por extensión, al de una segunda lengua en contexto natural, mientras que el término “aprendizaje” se aplica al aprendizaje de una segunda lengua en el contexto del aula.

Krashen (1985: 1), autor al que se hará referencia varias veces a lo largo de este trabajo, diferencia estos dos términos porque considera que existen dos vías independientes para el desarrollo de la capacidad en segundas lenguas. La adquisición es un proceso inconsciente, idéntico en lo esencial al de los niños que aprenden su lengua materna. El aprendizaje es un proceso consciente, cuyo resultado es lo que el aprendiente “sabe” sobre la segunda lengua.

Los términos aprendizaje y adquisición se utilizarán indistintamente a lo largo de este trabajo. No obstante, conviene recordar la distinción que hace Krashen cuando se le mencione, ya que este autor de referencia obligada sí diferencia los dos términos.

3.2. Teorías principales sobre la adquisición de una segunda lengua

Las teorías sobre adquisición de una segunda lengua surgen para resolver problemas de carácter práctico relacionados en su mayoría con la instrucción formal (Ritchie y Bathia, 1996; Gregg, 1996), aunque el aprendizaje fuera del aula también pueda ser objeto de investigación. Hay que tener en cuenta que, como ya adelantábamos, muchas de estas teorías se nutren o parten de las teorías sobre adquisición de la lengua materna. De hecho, algunos investigadores incluso llegan a considerar que estas últimas podrán aplicarse

directamente a la adquisición de una segunda lengua, ya desde los inicios de las investigaciones en este ámbito (Corder, 1967).

Siguiendo a varios autores (Krashen, 1982 y otros trabajos; Larsen-Freeman y Long, 1991), consideramos que es importante dedicar el espacio necesario a la teoría sobre adquisición de segundas lenguas, que será la base de la práctica pedagógica o del aprendizaje autónomo y de la aplicación práctica de esta investigación. Long (1993) identificó entre cuarenta y sesenta teorías (definidas como una síntesis de lo conocido sobre un fenómeno en un momento determinado) de adquisición de segundas lenguas.

Respecto a los enfoques teóricos que explican la adquisición de una segunda lengua, Larsen-Freeman y Long (1991) presentan los tres que consideran principales: el ambientalista, el nativista y el interaccionista. Puede establecerse un paralelismo con los enfoques teóricos expuestos sobre adquisición de la lengua materna: el conductual, el innatista y el interaccionista.

3.2.1. Teorías ambientalistas

Los defensores de estas teorías consideran que las dotes innatas son menos importantes para la adquisición de una segunda lengua que la educación o la experiencia. Están basadas en Skinner (1957) y su teoría del conductismo, según la cual cada estímulo obtendría una respuesta. En general, se tienen en cuenta variables externas al aprendiente, dejando de lado total o parcialmente los procesos cognitivos que este realiza. Dentro de estas teorías, Larsen-Freeman y Long (1991) resaltan dos: la teoría del procesamiento distribuido en paralelo y el modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización. Se mencionan a continuación con el fin de ejemplificar este tipo de teorías.

El **procesamiento distribuido en paralelo** (McClelland, Rumelhart y el grupo de investigación PDP, 1986) considera que para aprender es necesario que se fortalezcan y debiliten las conexiones que existen entre redes neuronales complejas, según lo frecuente que sea la exposición a estímulos de muestras lingüísticas:

According to this viewpoint, processing takes place in a network of nodes (or "units") in the brain that are connected by pathways. As learners are exposed to

repeated patterns of units in input, they extract regularities in the patterns; probabilistic associations are formed and strengthened. These associations between nodes are called connection strengths or patterns of activation. The strength of the associations changes with the frequency of input and nature of feedback (Saville-Troike, 2006: 80).

Es decir, los aprendientes a partir del *input* extraen patrones regulares y establecen asociaciones probables. Se trata claramente de un caso de estímulo-respuesta, aunque considera el componente biológico del aprendiente.

El **modelo de aculturación** y la **hipótesis de la pidginización**¹ tienen en cuenta la distancia social (fenómeno de grupo) y la distancia psicológica (fenómeno individual, afectivo) para explicar la adquisición de una segunda lengua, ilustrada en el caso concreto de un aprendiente de inglés costarricense (Schumann, 1975, 1978). La distancia social depende de los siguientes factores: dominio social (dominio, no dominio, subordinación), modelo de interacción (asimilación, aculturación, conservación), acotamiento del grupo al que se pertenece, cohesión del grupo, tamaño del grupo, concordancia cultural del grupo con el resto de la sociedad, actitud y tiempo de residencia que se pretende. En la distancia psicológica intervienen los siguientes factores: el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego. Schumann utiliza los resultados de su investigación para establecer una analogía entre la pidginización y la adquisición natural de una segunda lengua. Esta propuesta ha recibido una serie de objeciones que recogen Larsen-Freeman y Long (1994: 240-8).

3.2.2. Teorías nativistas

Según este enfoque teórico, todo ser humano posee un talento biológico innato que le permite aprender lenguas. De no poseerlo, el aprendizaje de la lengua materna o de una segunda lengua sería imposible (recuérdese el problema

¹ Variedad lingüística simplificada que surge a partir de dos lenguas en contacto, una de ellas dominante; satisface las necesidades comunicativas inmediatas del individuo que se inserta en una sociedad en la que no se habla su lengua materna. Por ejemplo, el llanito, lengua hablada en Gibraltar que “combina las palabras y estructuras del español -con un marcado acento andaluz- con las del inglés británico, la lengua oficial” (Arroyo y Esparza, 2013: en línea).

lógico de la adquisición de Chomsky), dada la pobreza de las muestras lingüísticas a las que los aprendientes se exponen. La **Gramática Universal** (GU; *UG* en inglés) está compuesta por un conjunto de principios lingüísticos de carácter innato y abstracto (determinan las combinaciones posibles en cualquier lengua y ayudan a paliar la pobreza de estímulo), así como por una serie de parámetros relevantes para la adquisición de segundas lenguas, como se expresa a continuación:

The question of parameter-setting in second language (L2) acquisition is of considerable research interest because L2 learners can be faced with a situation where a principle differs in regard to its parameter-setting value in the first language (L1) and the L2. In this case, L2 learners already have one type of parameter-setting for their L1. Then the question is what kind of influence the L1 parameter-setting will exert on L2 acquisition. If UG principles were available to L2 learners exactly as in L1 acquisition, they would simply focus on the target language, apply the principles of UG to the L2 data, and then eventually – just as the acquisition of the first language does not occur instantaneously, neither does the acquisition of a second language – set the parameter to its L2 value. On the other hand, if L2 learners were affected by their L1 parameter-setting, they might transfer their L1 setting to the L2 (Dinsmore, 2006: 54).

Cabe plantearse, por tanto, qué papel juega la GU en la adquisición de segundas lenguas. Existen tres posturas que resume Liceras (1996: 28): acceso parcial, ausencia de acceso y acceso completo a la GU.

- 1.El acceso a la GU es indirecto y se produce a través de la lengua materna. Los parámetros de la segunda lengua se fijan a través de la lengua materna, por lo que el periodo crítico de aprendizaje se produce al fijarse los parámetros de la lengua materna (mucho antes de la adolescencia). Autores como White (1985), Liceras (1986), Flynn (1987) y Felix (1988) parten de este supuesto.
- 2.No hay acceso a la GU. Para adquirir la segunda lengua se emplean mecanismos de aprendizaje general. Autores como Clahsen y Muysken (1986), Schachter (1988), Bley-Vroman (1989) o DeKeyser (2003) defienden esta postura. Este último toma como punto de partida la hipótesis de Lenneberg (1967) ya mencionada, por la cual existe un periodo crítico de aprendizaje que coincide con el fin de un proceso de

lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro, cuando una persona llega a la pubertad. Esta hipótesis igualmente sostiene la existencia de una correlación entre los mecanismos para adquirir la segunda lengua y un sistema de resolución de problemas.

- 3.El acceso a la GU es directo; no existe un periodo crítico de aprendizaje, ya que no se recurre a la lengua materna para fijar los parámetros de la segunda lengua. Esta interpretación poco avalada tiene muchos detractores (Dinsmore, 2006).

Como se puede comprobar, no existe un consenso entre los investigadores que defienden las dos primeras posturas. Por otra parte, estas posibilidades de acceso a la GU para aprendientes de segundas lenguas han sido objeto de diversas investigaciones (White, 2003). Ellis (2006: 310) aporta al respecto la siguiente observación:

Thus the research findings that discount the Full Access view imply that implicit SLA from communicative naturalistic input cannot suffice, and that negative evidence, conscious learning, and explicit instruction may be additional necessary components of successful second language acquisition.

En este caso, la adquisición de una segunda lengua no se produce únicamente gracias a una situación “natural” de exposición al *input*, como ocurre inicialmente con la lengua materna, sino que intervienen otros factores como las evidencias de producción incorrecta (por ejemplo, la solicitud de aclaración tras una intervención errónea del aprendiente), el aprendizaje consciente y la instrucción formal. Las circunstancias sociales y afectivas igualmente incidirían.

En este punto, conviene presentar la teoría de la monitorización de Krashen, que se adscribiría al primer enfoque de Liceras, ya que para Krashen lo que hace posible la adquisición de segundas lenguas es precisamente la GU de Chomsky.

Krashen (1976) estableció dos sistemas de conocimiento que operan con independencia y que subyacen a la actuación en una segunda lengua: el sistema adquirido y el sistema aprendido.

El primero resulta de aplicar unas habilidades de aprendizaje lingüístico que ya se aplicaron al adquirir la lengua materna y consiste en un conocimiento

subconsciente (de ahí que sea adquisición) de la gramática de la segunda lengua en cuestión, que además tiende a igualarse a la que tienen los hablantes nativos de esa lengua.

El segundo sistema, que se considera menos importante que el anterior, se produce a raíz de la instrucción formal y consiste en el conocimiento consciente (de ahí que sea aprendizaje) de reglas gramaticales que Krashen clasifica como fáciles porque se pueden aprender, por ejemplo la concordancia entre sujeto y verbo. Al aplicar el sistema adquirido, el aprendiente puede monitorizarse o autocorregirse empleando el conocimiento, ya sea consciente o inconsciente, que tiene de la segunda lengua mediante juicios intuitivos. Aplicando el sistema aprendido el aprendiente puede acceder, por ejemplo, a reglas ortográficas conocidas por el hablante nativo.

Ambos sistemas operan por separado. El grado en que los aprendientes utilizan la monitorización puede variar desde el que la utiliza en exceso, hasta el que apenas recurre a esta.

La **Teoría de la Monitorización** se basa en el modelo que se acaba de exponer y consta de cinco afirmaciones fundamentales, que Krashen denomina hipótesis (1985: 1-4): hipótesis de la adquisición-aprendizaje; hipótesis del orden natural; hipótesis de la monitorización; hipótesis del *input*; hipótesis del filtro afectivo.

H.1. Adquisición-aprendizaje

En la primera hipótesis se recoge la distinción entre la adquisición, que es inconsciente, y el aprendizaje, que es consciente. Esta dicotomía se presentó en el subepígrafe 3.1.3. Ambos constituyen dos formas independientes de desarrollar la capacidad del aprendiente en una segunda lengua.

H.2. Orden natural

La segunda hipótesis postula que el orden de adquisición es predecible. Corder (1967) fue el primer autor en proponer esta hipótesis. Cuando se presentó la adquisición de la lengua materna en el epígrafe primero ya se mencionaron las secuencias de desarrollo, cuya existencia se ha comprobado de forma empírica según autores como Larsen-Freeman y Long (1991). También afirman que es difícil ser exhaustivo respecto al número de estudios que se han realizado, ya

que son muchos (1994: 67). En el siguiente cuadro recogen las primeras investigaciones que compararan las secuencias de desarrollo de lengua materna y segunda lengua:

<i>Investigador</i>	<i>Objeto de estudio</i>	<i>Secuencias evolutivas de L1 y L2</i>
Ravem (1968, 1970).	Negación inglesa e interrogativas- <i>wh</i> de dos niños hablantes de noruego.	Similar.
Dato (1970).	Desarrollo de la frase verbal española en hablantes nativos de inglés de seis años.	Similar.
Milon (1974).	Negación inglesa de hablantes japoneses de siete años.	Similar.
Wode (1976).	Negación inglesa de cuatro niños hablantes de alemán de entre cuatro y diez años.	Distinta (debido a que los niños confiaron en su L1 cuando había una “similitud básica” entre el inglés y el alemán).

Tabla 1: Primeras investigaciones sobre secuencias de desarrollo

Como se puede observar, en tres de cuatro investigaciones se considera que las secuencias de desarrollo son similares en la lengua materna y en la segunda lengua de los aprendientes, en este caso niños.

Conocido el hecho de que las secuencias de desarrollo existen también en la segunda lengua, estos mismos autores afirman que la ausencia de datos negativos en las muestras lingüísticas no es tan importante para el aprendizaje como afirmara Chomsky. Si hay una secuencia predecible, el aprendizaje de la segunda lengua seguirá un orden haya o no haya datos negativos. En este mismo sentido, Pienemann propuso la hipótesis de la *enseñabilidad* (*Teachability Hypothesis*, 1985), según la cual existe una secuencia de desarrollo para la adquisición natural, y también propuso la teoría de la

procesabilidad (*Processability Theory*, 1998), cuyo objetivo es el estudio del desarrollo secuenciado del procesamiento de habilidades relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

H.3. Monitorización

La hipótesis de la monitorización establece la relación entre los sistemas adquirido y aprendido durante la actuación o producción en la segunda lengua. Un aprendiente puede producir muestras lingüísticas en una segunda lengua gracias a su conocimiento inconsciente, es decir, a la capacidad adquirida. El conocimiento consciente, el aprendizaje, sirve únicamente para controlar y realizar producciones antes o después de la actuación. Para que haya monitorización Krashen establece dos condiciones: que el aprendiente se dé cuenta de que su producción no es correcta y que conozca la norma que sí es correcta. En relación a esta hipótesis, Schmidt (1990) corrobora la importancia de que el aprendiente constata la presencia de elementos nuevos para su aprendizaje (*noticing hypothesis*), basándose sobre todo en su propia experiencia como aprendiente de portugués. Sobre esta hipótesis, Uhr (2011: 512) señala acertadamente lo siguiente:

There are, of course, various levels of noticing, ranging from the briefest fleeting perception to verbalized metalinguistic analysis. But very fleeting perception is unlikely to lead to learning. Higher levels of attention lead to higher levels of learning.

Por tanto se añade y enfatiza la importancia que tiene el factor “atención” en la adquisición de segundas lenguas.

H.4. Input

La cuarta hipótesis (muestras lingüísticas comprensibles) se retomará con mayor profundidad en el capítulo específico dedicado al *input* o muestras lingüísticas. En general, se afirma que una segunda lengua se adquiere al procesar muestras lingüísticas comprensibles. Producir es el resultado y no la causa de la adquisición, según Krashen. No obstante, esta última idea será objeto de controversia, como se expondrá más adelante.

H.5. Filtro afectivo

Por último, la hipótesis del filtro afectivo defiende que hay distintos factores afectivos que contribuyen, aunque no sean la causa, a la adquisición de una segunda lengua; por ejemplo, la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. Los factores individuales que pueden ejercer algún tipo de influencia sobre la adquisición de segundas lenguas se describirán más adelante. En resumen, según esta hipótesis, si el aprendiente no está dispuesto a recibir las muestras lingüísticas comprensibles, no las procesará.

Para resumir las cinco hipótesis que conforman la teoría de la monitorización, Krashen (1985: 4) afirma lo siguiente:

People acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented – the language 'mental organ' will function just as automatically as any other organ.

Todos los factores que afecten a la adquisición lo harán indirectamente, afectando al *input* comprensible o al filtro; es decir, nunca afectarán directamente a la adquisición, dado que esta última se produce automáticamente si se dan las condiciones necesarias expuestas por Krashen.

Esta teoría ha recibido muchas críticas en varios sentidos, recogidas en Larsen-Freeman y Long (1994: 226-231). Por ejemplo, McLaughlin (1978a) cuestiona el método de emplear la introspección de los informantes para distinguir entre conocimiento inconsciente y conocimiento consciente, dado que en este caso los resultados podrían ser parciales según el informante concreto.

3.2.3. Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas recurren a factores innatos y ambientales para explicar el aprendizaje de una segunda lengua. Ello implica que estas teorías, en igualdad de condiciones, tienen más poder que las anteriores, es decir, requieren más factores, variables, causas, procesos, etc., para que se puedan manipular los datos de interés. Difieren mucho unas de otras.

Entre estas teorías, se mencionarán tres: el modelo multidimensional, el modelo de acomodación y la Zona de Desarrollo Próximo, junto con la técnica de andamiaje.

El **modelo multidimensional** (desarrollo y variación) del grupo ZISA (*Zweitspracheherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*), daría origen a la afirmación de Pienemann (1984), según la cual son las estrategias las que limitan lo comprensible, lo que se puede aprender y lo que se puede enseñar. El desarrollo del conocimiento ocurre por etapas y no es posible saltarse ninguna de esas etapas abstractas, inherentes a la complejidad del procesamiento. Los aprendientes deben estar psicolingüísticamente dispuestos a aprender los nuevos elementos para poder hacerlo.

Para Larsen-Freeman y Long, la parte más sólida de esta teoría es que “tiene una *motivación independiente* de las etapas de desarrollo que se han observado gracias al empleo de restricciones del procesamiento de habla” (1994: 265). Son explicaciones basadas en la psicolingüística experimental, con un mayor potencial para predecir y explicar datos. Además, estas etapas de desarrollo podrían utilizarse al planificar la secuenciación de contenidos en el aula de segunda lengua. No obstante el modelo no está exento de problemas; por ejemplo, no se explica el proceso de aprendizaje como tal.

Saville-Troike propone como ejemplo de teorías interaccionistas el **modelo de acomodación**, según el cual los hablantes cambian rasgos de su producción (pronunciación, complejidad gramatical, selección léxica, etc.) para adaptarlos a su interlocutor:

This accounts in part for why native speakers tend to simplify their language when they are talking to an L2 learner who is not fluent [...], and why L2 learners may acquire somewhat different varieties of the target language when they have different friends (2006: 103).

Asimismo, se señalan la **Zona de Desarrollo Próximo** de Vygotsky y la técnica de **andamiaje** (*scaffolding*), que se aplican a la enseñanza de una segunda lengua en forma de teoría sociocultural. Igualmente se mencionan la interacción intrapersonal en forma de discurso verbalizado y de discurso no verbalizado:

A second type of intrapersonal interaction that occurs frequently in beginning stages of L2 learning – and in later stages when the content and structure of L2 input stretches or goes beyond existing language competence – makes use of L1 resources. This takes place through translation to oneself as part of interpretive problem-solving processes. Yet another type (which was of particular interest to Vygotsky) is private speech. This is the self-talk which many children (in particular) engage in that leads to the inner speech that more mature individuals use to control thought and behavior (Saville-Troike, 2006: 114).

El discurso privado suele venir acompañado de una verbalización, ya sea en la lengua materna o en la segunda lengua. Esto permite que se abra una ventana a la mente del aprendiente para su observación por parte de los investigadores.

3.3. Dinámicas de adquisición

Una vez presentadas las corrientes de pensamiento más relevantes, quizás podríamos plantearnos *a priori* dos preguntas generales: si una lengua materna y una segunda lengua se adquieren de la misma manera y si existen diferencias entre el aprendizaje de una segunda lengua en niños, en comparación con el aprendizaje en adultos. También tendremos en cuenta otros factores que deben explicitarse y pueden afectar a la adquisición de una segunda lengua en general como el contexto, la situación, la edad o los antecedentes lingüísticos de los aprendientes.

3.3.1. Adquisición de la lengua materna frente a la adquisición de una segunda lengua

Partiremos de la idea de que la lengua materna se aprende durante la infancia y que la segunda lengua suele relacionarse con aprendientes como mínimo adolescentes, si no ya adultos. Esto no quiere decir que un niño no pueda aprender una segunda lengua, pero no es el caso que ha suscitado una mayor controversia entre los investigadores en este ámbito. Nos centraremos, por tanto, en el caso del aprendizaje de una primera lengua en niños frente a una segunda lengua en adultos.

Al principio, como no se habían tenido en cuenta las aportaciones de la neurobiología (Schumann, 1994), únicamente cabía formular hipótesis a partir de estudios del “producto externo, observable y medible de la actividad cerebral”. Conocidos y analizados estos primeros datos objetivos, se constata que el aprendizaje del niño al aprender la lengua materna comparado con el aprendizaje del adulto cuando aprende una segunda lengua son distintos en lo que respecta a los resultados del aprendizaje y las condiciones en que este se produce.

De hecho, siguiendo a Bley-Vroman (1989: 43-9), existiría una diferencia abismal entre el aprendizaje de niños y adultos, puesto que la adquisición en el caso de los niños tiene éxito en prácticamente la totalidad de los casos, mientras que los adultos suelen fracasar. Además, la velocidad de aprendizaje y los resultados de estos últimos son variados, y suele producirse el fenómeno de fosilización, que se mencionó con anterioridad.

Podemos encontrar otros investigadores que matizan esta postura. De hecho, Martín (2000: 71-8) recoge varias hipótesis relacionadas:

- La **hipótesis de la construcción creativa** sostiene que el aprendizaje de L1 y L2 son iguales “en lo esencial”. Está encuadrada en la teoría del aprendizaje de la construcción creativa (Dulay *et al.*, 1982): procesos de aprendizaje iguales en cualquier lengua, secuencias pre-programadas al desarrollar estructuras de la segunda lengua, formas no nativas evolutivas o de desarrollo al adquirir la segunda lengua, adquisición inconsciente, adecuación de las muestras de lenguaje a las que se expone el aprendiente (comprensibilidad y secuencia de desarrollo correctas). Para McLaughlin (1978b: 202), “there is a unity of process that characterizes all language acquisition, whether of a first or second language, at all ages”. Es decir, el proceso de adquisición de cualquier lengua, ya sea materna, segunda o tercera, tiene ciertas características que siempre están presentes.
- Diversas **hipótesis de la diferencia**, entre las que se destacan la hipótesis de reestructuración, la hipótesis de la diferencia fundamental, la hipótesis de la interferencia y la hipótesis de los sistemas cognoscitivos competidores. Estas hipótesis, en mayor o menor grado

de intensidad, mantienen que el aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua es diferente por la edad (el cerebro experimenta cambios), por el conocimiento de la lengua materna (u otras lenguas en general, en el caso de terceras o cuartas lenguas) y por el distinto nivel que alcanzan niños y adultos, como sostenía Bley-Vroman (1989).

- Una **hipótesis mixta** que conjugaría edades (infancia, juventud, madurez), contextos (instrucción formal o informal) e influencia interlingüística (estatus de cada lengua, distancia entre ellas) de una forma flexible y adaptándose a los diferentes periodos que experimenta el aprendiente, según los cambios que afecten a esos tres factores.

Seguiremos el modelo de hipótesis mixta al describir a los sujetos de nuestra investigación, dado que se adapta a los diferentes estadios y contextos de aprendizaje.

Como complemento a lo expuesto y dado que actualmente se encuentran disponibles, es esencial tener en cuenta las aportaciones de la neurolingüística en la adquisición tanto de la lengua materna como de la segunda lengua:

Language knowledge, language use and language acquisition are matters of the mind/brain. There is no language knowledge, use, or acquisition without a brain (and nervous system). Humans can learn language without the capacity to hear or speak, but not without the availability of their brains. Ultimately, language learning is a matter of biology and chemistry, implemented in the brain. To explain why and how the human brain is capable of representing and processing linguistic information, to define and describe the fundamental mechanisms of language acquisition in terms of the representation and processing of linguistic cognition, linguists and psychologists have to work together on the mind-side of the mind/brain coin (Hulstijn, 2007: 200).

A partir de esta aportación, se reconoce la interdisciplinariedad que caracteriza al campo de adquisición de segundas lenguas. En este caso, la biología y la psicología son dos disciplinas que pueden aportar desde su perspectiva más datos sobre lo que ocurre en el cerebro y en la mente del aprendiente durante el proceso de aprendizaje y promover así avances en su investigación.

En esta misma línea, Singleton y Muñoz (2011) recogen que los últimos resultados aportan una congruencia general entre las áreas del cerebro que se activan para la lengua materna y para la segunda lengua de aprendientes avanzados (aunque la activación sea superior al procesar la segunda lengua):

Speaker characteristics that seem to play a role on the hemodynamic activation patterns observed during L1 and L2 processing are late L2 onset, low L2 proficiency and low L2 exposure. The relative influence of these three factors (onset, proficiency and exposure) appear to differ in accordance with the language processing components involved (2011: 419).

Estos resultados, que acercan posiciones entre el hablante nativo y el aprendiente avanzado, también se reflejan en la hipótesis de la convergencia (Green, 2005). Según esta, a medida que se progresa en la adquisición de una segunda lengua, las diferencias entre aprendientes y un hablante nativo se van difuminando.

Adicionalmente, Cook (2011) señala que los aprendientes de segundas lenguas presentan diferencias respecto a los hablantes monolingües que deberían tenerse en cuenta al estudiar la adquisición de segundas lenguas:

Multi-competence is defined as “the knowledge of two languages in one mind”. This knowledge is not the same as that of a monolingual native speaker, perhaps obviously in the second language as generations of research into transfer and ultimate attainment have demonstrated (Jarvis & Pavlenko, 2007), but also less obviously in the first language, as detailed in the various papers in Cook (2003). Indeed much current research has shown in addition that they do not “think” in the same ways as monolinguals (Cook & Bassetti, in press), affecting perception and categorisation among other aspects. The starting point for SLA is then the recognition that people who know second languages are different from monolinguals. It is not that they know another language imperfectly; it is that they have a complex language knowledge of their own (2011: 151-2).

Según este planteamiento, el aprendiente de una segunda lengua pasa a ser usuario de pleno derecho de esta, al considerarse multicompetente y tener un conocimiento lingüístico complejo que le permite emplear la segunda lengua de forma cotidiana, no necesariamente con hablantes nativos, tras alcanzar el nivel de competencia lingüística adecuado. Es un enfoque que otorga un estatus alternativo a los nuevos usuarios aprendientes, que pueden utilizar la

segunda lengua en su vida diaria sin necesidad de ser nativos (es el caso del ámbito de los negocios internacionales, por ejemplo).

Se rompería así con una tradición en la que llegar al mismo nivel de competencia lingüística que el de un hablante nativo era el objetivo último y deseable del aprendizaje de segundas lenguas. En la actualidad, cabe incluso plantearse si, en el caso de la adquisición del inglés como segunda lengua, emular la *received pronunciation (RP)* sería la opción más adecuada teniendo en cuenta que solo la emplean un 3% de hablantes (Trudgill, 2001) o si resultaría provechoso concienciar a los aprendientes de la gran variedad de acentos, usos terminológicos y contextos socioculturales que rodean a los hablantes nativos y a los no nativos, dado que el inglés se emplea como lengua franca a nivel internacional.

3.3.1.1. Influencia entre lenguas

Al aprender cualquier lengua, la que se va a incorporar al repertorio lingüístico del aprendiente ejerce una influencia sobre la(s) lengua(s) ya adquirida(s) y viceversa. Esta influencia interlingüística se considerará de vital importancia en la aplicación práctica de esta investigación, dada sus características.

A modo de breve introducción, el término influencia interlingüística (Sharwood Smith, 1983) abarca el amplio espectro de fenómenos resultantes del contacto entre lenguas: interferencia, transferencia positiva, omisiones, préstamos, sobreproducción, entre otros (Kellerman y Sharwood-Smith, 1986; Welstens, de Bot y van Els, 1986).

De todos los mencionados, la transferencia es un fenómeno común y ocupa una posición central en el aprendizaje de segundas lenguas (Ellis, 1994; Liceras, 1991; Manchón, 2001; Martín, 2000 y 2004; Odlin, 1989; Ringbom, 1987). Odlin (1989: 27) define la transferencia de la siguiente forma: "Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired". Es decir, los aprendientes pueden llevar a cabo un análisis contrastivo más o menos consciente de las dos lenguas, establecen similitudes y diferencias e intentan reconocer patrones lingüísticos aplicables,

en ocasiones de forma errónea, lo cual influye en la adquisición de la segunda lengua o, incluso, en la lengua adquirida en primer lugar.

Sobre la transferencia de la lengua materna a la segunda lengua en el proceso de adquisición de esta última, Gass (1996: 317) resume las direcciones, tradiciones y supuestos que se han sucedido desde los años cincuenta en cuatro fases:

In the first, the primary importance of the NL [native language] was assumed (e.g., Lado, 1957); in the second (e.g., Dulay & Burt, 1974a), the influence of the NL in the acquisition of an L2 was minimized; in the third phase, research turned to qualitative aspects of NL influence; in the fourth phase (i.e., current research) the influence of the NL is driven by current theoretical issues of language and language acquisition.

Las fases uno y dos corresponden a posiciones opuestas y radicales, en las que la transferencia no atiende a matices, sino que está presente o prácticamente ausente. Desde los años setenta hasta la actualidad los investigadores han intentado comprender cómo se limita la transferencia.

Además de la influencia de la lengua materna, si se intenta aprender una tercera o una cuarta lengua, todos los conocimientos lingüísticos previos que posea el aprendiente podrán influir en este nuevo aprendizaje (Swarte, Schüppert y Gooskens, 2013).

Larsen-Freeman y Long (1994: 104-5) afirman que el papel de la lengua materna es bastante complejo y no tan negativo como se habría llegado a pensar con anterioridad. La lengua materna puede provocar errores, sobreproducción y restricción de las hipótesis que realizan los aprendientes. Igualmente, estos autores afirman que las semejanzas entre lenguas suponen más dificultades que las diferencias. No obstante, la transferencia de lengua materna a segunda lengua suele darse “en armonía con los procesos del desarrollo”; se modifican así “los encuentros de los aprendices con las secuencias de la lengua materna en vez de alterarlos sustancialmente”. Dichas modificaciones adoptarían por lo menos las seis formas que se detallan a continuación:

1. La L1 puede retrasar el comienzo del paso por la secuencia.
2. Puede añadir subetapas a una secuencia aproximándose a una estructura de la interlengua (IL) en la que para hacer un movimiento abrupto hacia el sistema de la L2 sea necesario un cambio único demasiado radical.
3. Puede acelerar el paso por una secuencia, como cuando una fuerte semejanza entre la estructura del desarrollo y la L1 disuade a los aprendices para que no se queden con la forma de la IL.
4. Puede prolongar el periodo de errores en las partes en que se da un contraste tipológico entre la L1 y la L2, por ejemplo, donde una lengua ha gramaticalizado un campo, como el de los definidos, y la otra no.
5. Puede prolongar el uso de una forma del desarrollo que se asemeje a una estructura de la L1 (lo que puede llegar a convertirse en fosilización).
6. Puede extender el alcance de una estructura del desarrollo.

(Larsen-Freeman y Long, 1994: 104-5)

La cuestión de la influencia interlingüística se retomará al analizar la presencia de dos lenguas en los materiales utilizados en nuestro estudio.

3.3.1.2. Distancia lingüística

La distancia lingüística se constata al realizar un análisis contrastivo, aunque los aprendientes pueden tener ideas preconcebidas sobre la distancia que haya entre las lenguas que ya conoce y la que va a aprender. Por ejemplo, un hablante nativo de español puede tener la creencia de que aprender cualquier lengua romance como el francés o el italiano será una tarea mucho más sencilla que aprender idiomas que no compartan una base común con el español, como el chino o el ruso.

Por otra parte, la distancia entre la lengua materna y la segunda lengua, en términos de diferencias y similitudes, es un factor que favorece o dificulta la adquisición de la segunda (como se adelantaba al tratar la influencia interlingüística). Schachter (1996) ejemplifica esta afirmación proponiendo el caso de un hablante adulto cuya lengua materna es el inglés. Aprender alemán

conllevará menos tiempo y esfuerzo que aprender japonés, en su caso porque hay una mayor similitud entre el inglés y el alemán a todos los niveles. De esta manera, los conocimientos previos de inglés influyen en la adquisición de la segunda lengua. Algo similar ocurriría en el caso de que se aprenda una tercera lengua, ya que los conocimientos de la lengua materna y de la segunda lengua incidirían en la adquisición de la tercera lengua. Por ejemplo, un hablante nativo de español que haya aprendido como segunda lengua francés y decida iniciarse en el aprendizaje del italiano. En opinión de Schachter (1996: 161) “the closer two languages are in terms of syntax, phonology, and lexicon, the more likely it is that higher levels of completeness can be reached”.

Este concepto de distancia lingüística se retomará en el capítulo dedicado a la subtitulación aplicada a la mejora de la comprensión auditiva.

3.3.2. Factores que afectan a la adquisición

Podríamos identificar una larga lista de factores que pueden incidir en la adquisición de una segunda lengua. Ellis (1994: 201) subraya cuatro variables cuya importancia es directamente proporcional a la atención que estas han recibido por parte de los investigadores en adquisición de segundas lenguas: edad, género, clase social e identidad étnica. Según la interrelación de estas variables, la adquisición se verá afectada en un sentido u otro.

No obstante, hay muchas otras variables que merece la pena mencionar: aptitud, actitud, inteligencia, personalidad, motivación, antecedentes lingüísticos, preferencias y creencias del aprendiente, estilos y estrategias de aprendizaje, contexto y situación de aprendizaje, tiempo de exposición, calidad de la exposición, cultura, etc.

En los siguientes subepígrafes, sin pretender ser exhaustivos, se presentan las definiciones y características principales de estos factores, ya que se retomarán durante la aplicación práctica de este trabajo.

3.3.2.1. Edad

El factor edad resulta relevante a la hora de determinar las características de la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua. Está íntimamente relacionado, por tanto, con lo expuesto en el subepígrafe 3.3.1. Sus efectos se observan desde el prisma de dos parámetros principales: la velocidad de aprendizaje y el logro final. En general, el factor edad se asocia a la idea de que el paso de niño a adolescente y después a adulto conlleva una pérdida de capacidad para aprender una segunda lengua (maduración cerebral).

En el epígrafe dedicado a la adquisición de la lengua materna se mencionó el bilingüismo, en caso de que un niño adquiriera dos lenguas simultáneamente; sin embargo, puede darse igualmente la circunstancia que plantea Foster-Cohen (1999: 7-8): “acquisition by individuals young enough to be within the critical period, but yet with a first language already learned”. Si la adquisición se produce en estos términos, Selinker, Swain y Dumas (1975) aseguran que la hipótesis de la interlengua que se formulara para la adquisición de segundas lenguas por parte de adultos podría aplicarse también a la adquisición no simultánea de una segunda lengua por parte de niños.

Existen tres posturas diferenciadas sobre la cuestión de si la edad a la que uno se expone por vez primera a una segunda lengua, ya sea en un contexto de aula o en un contexto natural, afecta o no a la adquisición de la lengua. A continuación se recogen estas tres posturas:

- Para algunos investigadores como Snow (1983, 1987), Ellis (1985), Flege (1987) y Neufeld (1980), la edad a la que se intente adquirir la segunda lengua no es relevante (no existen periodos críticos o sensibles debidos a procesos neurocerebrales).
- Otros investigadores como Hatch (1983) y McLaughlin (1984) consideran que los datos son ambiguos y que los adultos están en desventaja solo en algunos aspectos, especialmente en fonología (producir la segunda lengua sin acento).
- Por último hay investigadores que piensan que los aprendientes más jóvenes tienen ventaja, sobre todo durante las últimas etapas de adquisición; defensores de esta postura son Oyama (1976), Seliger

(1978), Krashen, Long y Scarcella (1979), Scovel (1981), Patkowski (1980) y Harley (1986).

Algunos autores de este último grupo defienden que existe un **periodo crítico de aprendizaje** tras el cual no es posible alcanzar el nivel nativo, el esfuerzo es más consciente y los mecanismos empleados durante la adquisición pueden ser diferentes (acceso a la Gramática Universal; véase el epígrafe 3.2.2.). Si este periodo existiese, las lenguas no podrían adquirirse total o perfectamente.

Para Hyltenstam y Abrahamsson (2003), los factores biológicos son los más determinantes durante el periodo crítico, mientras que los sociopsicológicos (contexto de aprendizaje, calidad y cantidad de las muestras lingüísticas, características del aprendiente concreto, etc.) juegan un papel fundamental tras este periodo.

Otros autores hablan de un **periodo sensible de aprendizaje**, fenómeno que no puede considerarse de “todo o nada” (Oyama, 1976: 33). Schachter (1996: 166-7) plantea la analogía del gorrión corona blanca: el gorrión joven aprende la canción correspondiente a un dialecto de gorriones adultos; si se expone a un segundo dialecto puede aprender algunos aspectos de este último, pero no todas las notas y trinos. Según esta autora, se puede establecer una analogía entre este caso y el de un inmigrante adulto que aprende a comunicarse de forma efectiva, pero nunca pasaría por un hablante nativo de la lengua en cuestión.

Krashen, Long y Scarcella (1979) concluyen, a partir de la bibliografía de este campo, que los adultos avanzan más deprisa, pero el progreso de los jóvenes en cuanto al nivel de competencia lingüística alcanzado es superior.

Las últimas tendencias defienden una postura intermedia en esta cuestión. Singleton y Muñoz (2011) sostienen que ni ser más joven al iniciarse la adquisición es más favorable en todas las circunstancias (incluido el tiempo de exposición), ni tampoco lo es en la adquisición a largo plazo porque no se han confirmado los beneficios para adultos y niños tras recibir el mismo número de horas de instrucción en un periodo de tiempo que pueda considerarse “a largo plazo”. Se trataría de una tendencia general no aplicable a todos los casos: “an early start in an L2 is neither strictly necessary nor necessarily sufficient for the

attainment of very high proficiency; age of first encounter is only one of the determinants of the ultimate level of proficiency attained (2011: 411)".

Así, los factores neurobiológicos no son los únicos responsables del nivel de competencia lingüística alcanzado, sino que el contexto y las variaciones individuales son igualmente determinantes dada la complejidad sistemática del lenguaje.

Además, se reconoce un declive generalizado en el aprendizaje a todos los niveles, no exclusivamente lingüístico, a medida que los seres humanos envejecen:

The fact that children who start to play the violin early tend to reach higher levels of attainment than adult beginners does not lead us to conclude that there is a critical period for violin-playing. We simply recognize that the human learning capacity declines gradually over the lifespan in every sphere—from golf to higher mathematics. The operative word here is gradually. It is interesting to note in this connection that there has been no conclusive demonstration of an abrupt decline in language-acquiring capacity at a particular age—such as would be associated with the offset of a critical period. Instead, what seems to emerge is continuous linear decline of precisely the sort that we see in all other areas of learning (2011: 419).

Para terminar, Martín (2004: 277-8) añade dos cuestiones asociadas al factor edad: primero, en el caso de inmigrantes, los niños suelen beneficiarse de socialización e instrucción, mientras que los adultos suelen recibir esta última solo en algunos casos; segundo, las capacidades cognitivas no se agotan en el Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL). Este autor hace referencia a otras cuestiones de carácter general, como recordar detalles, establecer códigos en la memoria a largo plazo, ejecutar tareas bajo presión o tomar decisiones arriesgadas, que se relacionan con el factor edad.

Resumiendo, no existe consenso respecto a cómo afecta la edad a la adquisición de una segunda lengua, aunque sí se hayan observado tendencias generales al respecto: consideramos que existe un periodo sensible de aprendizaje, tras el que será más difícil aprender, y que la capacidad de los adultos para el aprendizaje de cualquier tipo se reduce de forma gradual. Por

ello, el factor edad se tendrá en cuenta a la hora de describir a los sujetos del experimento práctico de este trabajo.

3.3.2.2. Género, clase social, identidad étnica

Para empezar, podemos distinguir entre sexo (distinción biológica) y género (distinción social). En el contexto de adquisición de segundas lenguas, se prefiere el segundo término para destacar su enfoque social: femenino y masculino. El **género** probablemente interactúa con las demás variables (edad, etnia, clase social) para llegar a ser determinante en el nivel que se alcanza en la segunda lengua (Ellis, 1994).

Saville-Troike (2006) aporta que los estudios que han tratado este factor, normalmente lo relacionan con estrategias de aprendizaje o estilos cognitivos y con temas sobre el tipo de segunda lengua adquirido u oportunidades de interacción y muestras lingüísticas. Además, esta autora reflexiona lo siguiente al respecto:

There is widespread belief in many western cultures that females tend to be better L2 learners than males, but this belief is probably primarily a social construct, based on outcomes which reflect cultural and sociopsychological constraints and influences. There do appear to be some sex differences in language acquisition and processing, but the research evidence is mixed (2006: 84).

Por tanto, este factor se tendrá en cuenta a la hora de describir a los sujetos de nuestro trabajo de investigación y los resultados que estos han obtenido, a pesar de que los estudios en cuanto a diferencias en la adquisición de segundas lenguas de hombres y mujeres no sean concluyentes.

La **clase social** de un individuo puede acotarse teniendo en cuenta ingresos, nivel educativo y trabajo al que se dedica. Es posible distinguir al menos cuatro clases sociales: baja, trabajadora, media y alta (Ellis, 1994). La clase social y la experiencia que tienen del mundo sus integrantes inciden en la adquisición de una segunda lengua en la mayoría de los casos: “children from lower socio-economic groups are less successful educationally than those from higher

groups” (Ellis, 1994: 204-6). Asimismo, la situación de aprendizaje de cada clase social resulta determinante.

Haciendo una breve referencia a la **identidad étnica**, Spolsky (2010: 174) afirma lo siguiente: “the close association between language and self-assorting groups has in fact been long established, and the relation between language and nation has a long history”. Aunque esta cita haga referencia en principio a la lengua materna, podría extrapolarse al caso de las segundas lenguas visto desde la perspectiva social y cultural de una comunidad concreta; por ejemplo, en España las segundas lenguas más estudiadas, y reconocidas socialmente como tales, son el inglés, el francés y el alemán. En esta misma línea, Ellis (1994) afirma que existe un consenso general en cuanto a la profunda influencia que ejerce la identidad étnica sobre la adquisición de una segunda lengua en tres formas que coinciden con los siguientes enfoques: normativo (distancia entre culturas), psicosocial (actitudes) y socioestructural (interacciones).

No obstante lo expuesto, para Ellis (1994) lo que realmente determina el nivel que se alcanza son las actitudes y condiciones sociales que se asocian a las variables presentadas y no las variables en sí mismas. El contexto es vital y los factores interactúan entre sí.

3.3.2.3. Aptitud, inteligencia y personalidad

La influencia de la **aptitud** es tan determinante que algunos autores como Loup *et al* (1994: 92) han llegado a concluir que el factor más importante en el éxito del aprendizaje de una segunda lengua, en el caso que estudiaron, fue el talento de la propia aprendiente para adquirir una segunda lengua, es decir, su aptitud.

Más recientemente, DeKeyser y Koeth (2011: 395) afirman lo siguiente: “No language teaching professional would doubt that a learner’s aptitude is an important predictor of success and that teachers should take their students’ aptitude into account when deciding on the kind of instruction to be provided”. Por lo tanto, la influencia de la aptitud es esencial y no debe ignorarse al estudiar la adquisición de segundas lenguas.

Carroll y Sapon (1959) desarrollaron el *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, cuya aplicación sugería una correlación positiva entre una buena aptitud y el éxito del aprendiente. Carroll (1981) propuso que la aptitud para una segunda lengua consta de cuatro habilidades independientes: capacidad para codificar la fonética, sensibilidad gramatical, capacidad para aprender una lengua inductivamente y memoria asociativa. Esta última puede ser a corto plazo o a largo plazo, según definición de López García (1988: 83-5):

La memoria a plazo corto es un depósito de capacidad limitada que puede almacenar de cinco a siete lotes de información durante un tiempo aproximado de 30 s: lo que allí se almacene depende de la habilidad del usuario, de forma que en el lector principiante es más bien el contorno de las letras, y en el lector avanzado se trata de palabras y frases enteras. [...] La memoria de largo plazo es un almacén teóricamente ilimitado en el que se registra información sobre la grafía, la estructura fonológica, la sintaxis y la semántica de las unidades lingüísticas: sin embargo la habilidad de cada persona para extraer información varía mucho – es lo que se llama “tener buena o mala memoria” – y depende de sistemas accesorios de búsqueda y asociación mental.

Además, Hulstijn (2007: 195) añade la capacidad de resolución de problemas a las características de la aptitud:

It is more likely that aptitude is a combination of (1) information-processing abilities, such as verbal working memory capacity and sound-discrimination capacity, (2) certain kinds of declarative knowledge, such as explicit metalinguistic knowledge (including literacy), and (3) strategic problem-solving skills.

La aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua se consideró irrelevante al introducirse el enfoque comunicativo (Lightbown y Spada, 2001: 54): cualquier persona debería tener la capacidad de aprender una segunda lengua, tal como es capaz de aprender su lengua materna. No obstante, diversos estudios destacan la importancia de la aptitud en situaciones informales y contextos naturales de aprendizaje, ya que los aprendientes deben deducir la sistematicidad de las reglas gramaticales, así como procesar las muestras lingüísticas no adaptadas y asimilar la información que procede de la interacción.

No hay consenso respecto a si la aptitud es innata o puede desarrollarse. En general, se admite que poseer conocimientos de otras lenguas es un elemento facilitador para aprender una nueva, ya que las estrategias de aprendizaje y comunicación están más desarrolladas, lo que haría pensar en la mutabilidad de la aptitud. No obstante, estudios como el de Harley y Hart (1997) niegan que haya un progreso de la aptitud basado en la experiencia del aprendiente en el aprendizaje de segundas lenguas.

Para Skehan, “aptitude is consistently the best predictor of language learning success” (1989: 38). Según este autor, hay dos cuestiones principales sobre la aptitud en aprendizaje de segundas lenguas:

First, such aptitude, as presently conceived, is a hybrid, combining both a language processing ability as well as the capacity to handle decontextualised material. Aptitude tests are effective predictors because both these component abilities are important for language learning success. Further, the origin of both types of ability can be traced to a relatively early period in life. Second, the analysis of aptitude presented here is general enough to be relevant not simply to formal learning situations, but also to more communicatively oriented classrooms as well as ‘acquisition’ settings (1986: 17).

Este autor afirma que la aptitud consta de tres elementos: capacidad auditiva, capacidad lingüística (que incluye la sensibilidad gramatical y la capacidad inductiva de Carroll) y memoria. Estos elementos tienen carácter modular: un individuo puede tener una mejor o peor aptitud en cada uno de los apartados que la conforman.

Se puede destacar la importancia que se confiere a la capacidad auditiva en el aprendizaje general de una segunda lengua, incluso en cuestiones como la lectura, el aprendizaje de vocabulario y el reconocimiento de palabras (Sparks y Ganschow, 2001: 99-100). Este asunto es de vital importancia para esta investigación, ya que la comprensión auditiva conforma el núcleo de nuestro trabajo.

Diversos autores estudian la relación entre aptitud e **inteligencia**. Gass y Selinker (2001: 347) afirman que la aptitud para el aprendizaje de lenguas no equivale a la inteligencia tal como la miden las pruebas, hecho corroborado por

diversas investigaciones. Incluso, dudan de la validez del constructo “inteligencia”:

One might imagine that language aptitude is simply due to intelligence in general. This does not seem the case. First there are serious doubts about whether there is such a construct as general intelligence. Many psychologists believe that there are multiple types of intelligence, although it must be recognized that many others claim that there is support for a notion of general intelligence (Carroll, 1992). Second, statistical investigations have demonstrated that language aptitude can't be explained simply on the basis of the most common measurement of intelligence, IQ scores.

El concepto de inteligencia es muy complejo, ya que esta designa aquellas actividades psíquicas que se relacionan con la razón de forma tanto potencial como dinámica (Dorsch, 1976). Sobre sus características esenciales se señalan las siguientes: “la capacidad de orientarse en situaciones nuevas a base de su comprensión, o de resolver tareas con ayuda del pensamiento, no siendo la experiencia lo decisivo, sino más bien la comprensión de lo planteado y de sus relaciones” (Dorsch, 1976: 506). Se considera que el trabajo de la inteligencia es doble, ya que debe entender, comprender y aprehender, por un lado, y debe elaborar lo aprehendido, por otro lado.

Al medir la inteligencia se pueden resaltar aspectos de la capacidad del aprendiente que pueden servir de indicadores de esta: capacidad de comprensión, capacidad de abstracción, capacidad para relacionar conceptos, etc. Al medir la inteligencia verbal, puede predecirse la capacidad para aprender reglas gramaticales o para realizar análisis lingüísticos (estos aspectos pueden compararse al aprendizaje de otras materias), no así la capacidad para comunicarse e interactuar. De hecho, los aprendientes a veces presentan mejores resultados en el aprendizaje de una segunda lengua que en otras materias. La inteligencia tal como la miden las pruebas, por tanto, no siempre puede explicar la aptitud del aprendiente de segundas lenguas (Lightbown y Spada, 1999; Gass y Selinker, 2001).

El concepto de inteligencia presentado puede compararse con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1999, 2006). Según dicha teoría, hoy comúnmente aceptada, los seres humanos cuentan con varios tipos de

inteligencia que se han ido definiendo a medida que se ha investigado sobre este tema: lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y, recientemente, existencial. Tener en cuenta estas inteligencias es esencial para el aprendizaje de segundas lenguas, ya que se intenta mantener el equilibrio entre enseñar a todos los alumnos y considerar el mayor número de inteligencias diferentes posible, precisamente para integrar a esos alumnos.

Otro factor relacionado con aptitud e inteligencia es la **personalidad**: si el aprendiente es más o menos introvertido, si tiene autoestima, empatía o tolerancia a la ambigüedad en vez de dar muestras de ansiedad, inhibición o sensibilidad al rechazo, verá su proceso de aprendizaje facilitado o dificultado. De todos los rasgos de la personalidad presentados, prestaremos especial atención a la ansiedad porque su incidencia, según estén presentes ciertos rasgos de la personalidad como la inseguridad, es quizás una de las más evidentes cuando se trata de evaluar el aprendizaje.

De hecho, para Mayor (2004) la **ansiedad** es uno de los factores afectivos más estudiados en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua. La correlación negativa según la cual cuanto mayor sea la ansiedad, el rendimiento será menor es consistente únicamente cuando se considera que la ansiedad es una reacción específica a la situación de aprendizaje de una segunda lengua y, además, el nivel de ansiedad es alto: “Horwitz *et al.* (1986) distinguen entre la ansiedad producida por la comunicación en general, por la utilización de una L2 en particular, por el miedo a la evaluación social negativa o al fracaso en los exámenes” (2004: 5). Por otro lado, Saville-Troike (2006) considera que al investigar sobre la ansiedad hay que tener en cuenta la complejidad que la rodea:

1. The direction of cause and effect is uncertain. Lower anxiety levels might very well facilitate language learning; conversely, however, more successful language learners might feel less anxious in situations of L2 learning and use, and thus be more self-confident.
2. Instructional context or task influences anxiety level and reporting. For example, foreign language classes or tests which require oral performance

normally generate more anxiety than do those in which production is in writing. Small-group performance generates less anxiety than whole-class activity.

3. Although personality factors are defined as individual traits, systematic cultural differences are found between groups of learners [...].

4. Low anxiety and high self-confidence increase student motivation to learn, and make it more likely that they will use the L2 outside of the classroom setting. It is therefore not clear whether more successful learning is directly due to lower anxiety, or to a higher level of motivation and more social interaction (Saville-Troike, 2006: 90).

Así, la ansiedad podría perjudicar los resultados de los aprendientes o la obtención de buenos resultados podría reducir los niveles de ansiedad. En nuestra opinión, quizás se produzca una relación de causa-efecto en ambas direcciones, por lo que se crearía un “círculo beneficioso”. Las características del contexto y de la tarea influyen en los niveles de ansiedad, así como la experiencia personal de cada aprendiente al respecto y las diferencias culturales. Por último, un nivel bajo de ansiedad fomenta la motivación y la interacción; por ello, consideramos que la incidencia de la ansiedad sobre el aprendizaje puede ser, al menos, indirecta.

Para finalizar, parece que no existe una relación clara entre rasgos de personalidad y aprendizaje de una segunda lengua, según autores como Larsen-Freeman y Long (1994), Lightbown y Spada (1999), Skehan (1998) y Gass y Selinker (2001). Larsen-Freeman y Long presentan una serie de problemas para medir la influencia de la personalidad en la adquisición de segundas lenguas: cómo medir los rasgos de personalidad, con qué criterios se mide la adquisición, hasta qué punto el contexto origina diferencias y si la influencia es directa o indirecta.

3.3.2.4. Actitud, motivación, preferencias y creencias del aprendiente

Estos factores pueden agruparse porque son bastante próximos entre sí, como se expondrá a continuación.

La **actitud** según Baker (1992: 10) “is a hypothetical construct used to explain the direction and persistence of human behaviour”. Conlleva seguir una

tendencia frente a determinadas acciones, entendidas estas en un sentido amplio. Para Fasold (1996), la actitud puede considerarse desde una doble vertiente: mentalista, cuando la persona está dispuesta a hacer algo, o conductista, cuando se trata de respuestas de las personas ante situaciones sociales.

Las actitudes se caracterizan por lo siguiente (Baker, 1988): son cognitivas, afectivas y dimensionales (presentan una gradación de favorable a no favorable); predisponen a actuar de una cierta manera (pero la relación entre actitud y acción no es fuerte); se adquieren (ni se heredan, ni se deben a la genética); tienden a persistir, pero pueden modificarse al adquirir experiencia.

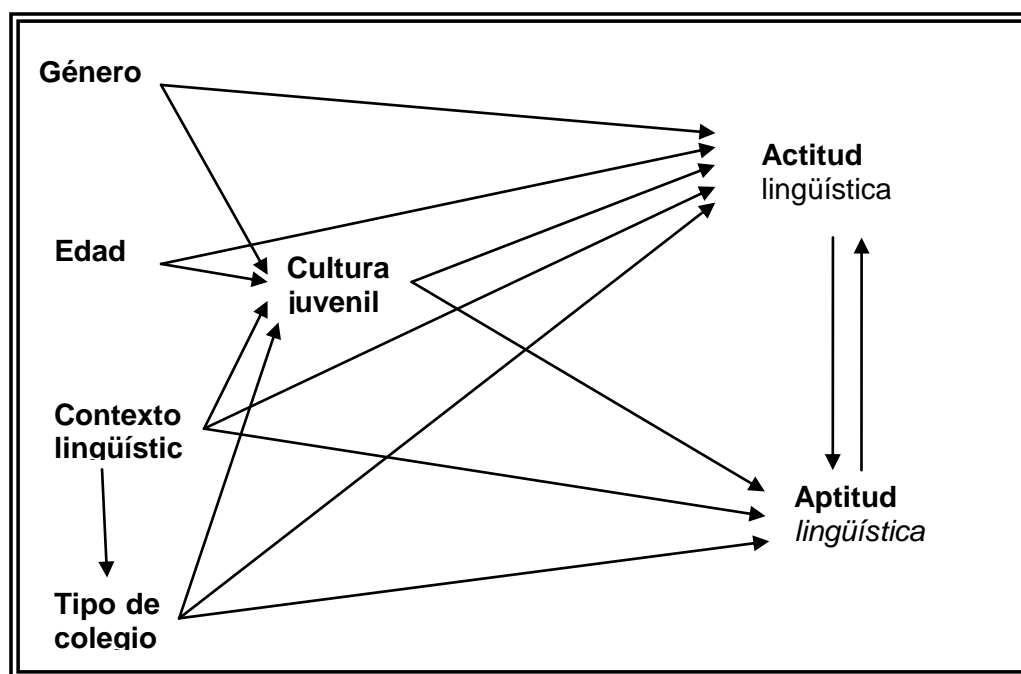


Fig. 1: Modelo de actitudes (Baker, 1992: 69)

En este modelo, género, edad, contexto lingüístico, tipo de institución, cultura y aptitud influyen en la actitud lingüística, comprobándose una vez más la interrelación entre factores a nivel general.

En particular, el concepto de actitud lingüística puede abarcar desde la actitud hacia la lengua misma, hasta la actitud hacia la conservación de una lengua y hacia los proyectos de planificación lingüística, pasando por la actitud hacia los hablantes de una lengua o los dialectos (Fasold, 1996). En este mismo sentido, Ellis (1994) enumera una serie de aspectos hacia los que las actitudes de los aprendientes pueden ser diferentes: la segunda lengua, los hablantes de esta,

la cultura de esta, el valor social atribuido al aprendizaje de la segunda lengua, usos especiales de esta y su autopercepción como miembros de la cultura materna.

Ajzen (1988: 22-3) explica de la siguiente forma cómo las actitudes afectan a la conducta:

The actual or symbolic presence of an object elicits a generally favorable or unfavorable evaluative reaction, the attitude towards the object. This attitude, in turn, predisposes cognitive, affective and conative responses to the object whose evaluative tone is consistent with the overall attitude.

La actitud, por tanto, es una reacción que inicialmente valora de forma favorable o desfavorable la presencia simbólica o real de un objeto. Tras esta primera reacción, la actitud suscita respuestas cognitivas, afectivas y conativas hacia el objeto en línea con la actitud general.

Por otra parte, la **motivación** es un constructo difícil, que en adquisición de segundas lenguas puede vincularse con muchos aspectos que se relacionan a la vez entre sí: la utilidad de hablar una lengua; la influencia de familiares y amigos; la dificultad del aprendizaje; el estatus como asignatura perteneciente a un plan de estudios; sucesos internacionales; cuestiones de género; el contexto social y cultural del aprendiente; el contacto con la cultura de la segunda lengua; etc. (Macaro, 2003). Así, la motivación incluye los siguientes aspectos: una meta o necesidad significativa, el deseo de alcanzar la meta, la percepción de que aprender una segunda lengua es relevante para alcanzar dicha meta o cubrir esa necesidad, la creencia de que se tendrá éxito o se fracasará al aprender la segunda lengua y la valoración de posibles resultados o beneficios. Una fuerte motivación puede incluso llevar a un aprendiente adulto a lograr pronunciar como un hablante nativo (Saville-Troike, 2006).

Todos los factores presentes en la adquisición de segundas lenguas pueden relacionarse en mayor o menor medida con la motivación: "Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent" (Dörnyei, 1998: 17).

Actitud y motivación están muy relacionadas. Por ejemplo, Baker (1992: 31-2) considera que las actitudes están motivadas. Siguiendo la nomenclatura de Gardner y Lambert (1972), la motivación puede ser integradora (orientación social) o instrumental (orientación individual). Larsen-Freeman y Long concluyen que no es posible distinguir el efecto que las actitudes tienen sobre la adquisición de segundas lenguas del que tiene la motivación y que "la motivación instrumental parece tener tanto poder explicativo como la integradora" (1994: 192). En esta línea, Spolsky (1969: 237) afirma lo siguiente sobre la actitud vinculada con las relaciones interpersonales que se establecen en una situación de aprendizaje:

In a typical language learning situation, there are a number of people whose attitudes to each other can be significant: the learner, the teacher, the learner's peers and parents, and the speakers of the language. Each relationship might well be shown to be a factor controlling the learner's motivation to acquire the language.

Para terminar, Lorenzo (2006: 14-15) sintetiza las bases neurofisiológicas de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas, al destacar la existencia de un sistema de evaluación de los estímulos que guía el proceso de adquisición porque favorece el desarrollo de actitudes favorables o desfavorables. Entonces, el grado de competencia de los aprendientes variará según factores como la motivación. En resumen, la actitud de un aprendiente influye en su motivación y, si se motiva positivamente a un aprendiente, es posible modificar una actitud inicial hacia el aprendizaje de segundas lenguas.

En relación con las **preferencias y creencias del aprendiente**, cabe decir que estas influyen a su vez de forma decisiva en la actitud y en la motivación. De hecho, a la hora de realizar nuestra investigación nos encontramos con que los sujetos manifestaron sus preferencias y creencias respecto al ejercicio que se les presentaba. Por ejemplo, algunos aprendientes prefieren que la lengua materna no esté presente durante su aprendizaje porque creen que influirá negativamente en este o que ralentizará el proceso de adquisición.

3.3.2.5. Antecedentes lingüísticos, estilos y estrategias de aprendizaje

Los **antecedentes lingüísticos** del aprendiente influyen en varios sentidos. De entrada, como mencionamos anteriormente en el concepto de aptitud, la mayor parte de investigadores admite que poseer conocimientos de lenguas es un elemento facilitador para aprender otra, dado que las estrategias de aprendizaje y comunicación están más desarrolladas. También el conocimiento de otros sistemas fonológicos facilita este aprendizaje.

El primer caso que puede darse es que el aprendiente de una segunda lengua sea monolingüe. Este aprendiente no cuenta con la misma situación de partida que otro aprendiente de la misma segunda lengua que sea bilingüe. Recordemos que, según Cook (2011), los aprendientes bilingües y los monolingües tienen diferentes formas de pensar. Segundo, si el aprendiente ya posee conocimientos de otras segundas lenguas, aunque no sea bilingüe, estas podrían servirle como apoyo para aprender la siguiente (porque tienen un conocimiento complejo del lenguaje, según Cook), frente a otros aprendientes que solo cuenten con su lengua materna. En tercer lugar, la distancia lingüística entre la lengua que se va a aprender y la lengua materna del aprendiente es un factor determinante (Lynch, 2009). La distancia lingüística igualmente incidiría entre la lengua que se va a aprender y otras segundas lenguas adquiridas o en proceso de adquisición.

Los **estilos cognitivos** conforman un factor relevante que se debe tener en cuenta (Tumposky, 1984) a la hora de seleccionar materiales y metodologías con el fin de que se acomoden a las diferentes dimensiones de la personalidad y a estos mismos estilos cognitivos. Larsen-Freeman y Long (1994: 195) apuntan que "sabemos que la especialización hemisférica puede asociarse con el estilo cognitivo y con el método de aprendizaje que los estudiantes prefieren cuando tienen posibilidad de elegir". Por ejemplo, la preferencia sensorial (visual, auditivo, cinético o táctil) puede facilitar en mayor o menor medida el procesamiento de las muestras lingüísticas por parte de los aprendientes.

Finalmente, las **estrategias de aprendizaje** se definen de la siguiente forma: "specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990: 8).

En esta línea, Sharwood Smith (1994: 12) señala que las estrategias, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, están relacionadas con la manera de aprender o de comunicar algo. Por lo tanto, hay estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. El término estrategia debe entenderse como el enfoque sistemático que se da a una tarea en los siguientes casos:

1. Si el aprendiente es consciente de que está aplicando una estrategia en un contexto determinado.
2. Si la estrategia de aplicación forma parte de un repertorio estable de resolución de problemas o se trata de un recurso *ad-hoc* del aprendiente.
3. Si la intención que subyace al aplicar la estrategia es facilitar la adquisición o facilitar la comunicación.

Rubin (1975: 43) define las estrategias de aprendizaje como unas técnicas o mecanismos que el aprendiente utiliza con el fin de adquirir conocimientos de la segunda lengua. Los aprendientes son buenos si emplean estas estrategias: hacer conjeturas de la forma más apropiada (movidos por la intención de comunicarse y a pesar del riesgo de ponerse en ridículo al hacerlo), prestar atención a la forma y al significado, practicar y controlar su producción y la de los demás.

Una serie de investigaciones señalan que los “buenos” aprendientes tienen las siguientes características generales (Ellis, 1994: 564):

Concern for language form (but also attention to meaning)
Concern for communication
Active task approach
Awareness of the learning process
Capacity to use strategies flexibly in accordance with task requirements

El interés por la forma y el significado de la lengua, por la comunicación, un acercamiento activo a las tareas, la conciencia sobre el proceso de aprendizaje y la habilidad para utilizar estrategias según la tarea lo requiera son características a las que todo buen aprendiente debe aspirar. La voluntad para dedicar el tiempo que sea necesario al aprendizaje de forma constante y

disciplinada es otra característica que nos resulta esencial en un aprendiente bueno.

El empleo de las estrategias de aprendizaje depende según Rubin de varios factores: la destreza en la segunda lengua, la edad, el tipo de ejercicio, el estilo del aprendiente, el contexto y las diferencias a nivel cultural. Se puede observar en este caso cómo interactúan los diversos factores entre sí (por ejemplo, el factor edad ya presentado).

O'Malley *et al.* (1985) identificaron varios tipos de estrategias de aprendizaje: metacognitivas, cognitivas y de mediación social. Estas estrategias se desgranarán en el caso específico de la enseñanza de la comprensión auditiva, en el capítulo correspondiente.

Por último, aunque nos hayamos centrado en las estrategias de aprendizaje, es conveniente diferenciarlas de las estrategias de comunicación. Ambas se relacionan estrechamente en la enseñanza de segundas lenguas, en el sentido de que un aprendiente puede utilizar los dos tipos de estrategias durante un intercambio comunicativo. Sin embargo, el objetivo último de cada tipo de estrategia difiere:

- Las estrategias de aprendizaje ayudan a que este sea más sencillo, más rápido o más agradable, por ejemplo tomar notas de palabras clave durante una conferencia o leer sobre un tema específico antes de asistir a una clase magistral son estrategias que pueden ayudar a recordar o a comprender los contenidos.
- Las estrategias de comunicación surgen cuando el aprendiente debe afrontar algún obstáculo en la comunicación, por lo que se emplean para mantenerla; por ejemplo, el empleo de gestos de apoyo al intercambio comunicativo o el uso de la función fática del lenguaje (que mantiene el contacto entre emisor y receptor del mensaje; Jakobson, 1960) para mantener abierto el canal de comunicación. Las estrategias de comunicación son de dos tipos:

Existen dos grandes grupos de estrategias: estrategias de reducción (que comportan un cambio de los objetivos comunicativos) y estrategias de

expansión (que implican la creación de un plan alternativo para conseguir el objetivo comunicativo) (Galindo, 2007: 44).

3.3.2.6. Contexto y situación de aprendizaje. Tiempo y calidad de exposición

Ellis (1994) identifica el **contexto** y la **situación** como dos de los factores externos más importantes que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua. En este mismo sentido, según Norris y Ortega “all knowledge is bound by context and purpose; it is therefore always situated and perspectival” (2006: 14).

Respecto al **contexto**, los aprendientes de una segunda lengua pueden experimentar el proceso de adquisición en contextos formales (lo que se conoce como aula de idiomas) o informales (cualquier otro lugar de contacto con hablantes de la segunda lengua). Difiere en gran medida la naturaleza del aprendizaje según se produzca en uno u otro contexto:

1. El contexto es natural cuando la exposición y contacto con la lengua que se pretende aprender son constantes porque esta es la lengua de la sociedad en la que vive el aprendiente. Pica (1983: 102) afirma lo siguiente a este respecto: “In naturalistic settings, there is no formal articulation of rules and emphasis is on communication of meaning. Error correction, if it occurs at all, tends to focus on meanings of messages communicated”. El aprendizaje en este contexto se considera informal.
2. En un contexto formal la exposición y el contacto con la lengua que se pretende aprender se acotan habitualmente al aula de idiomas. Esta lengua no es la de la sociedad en la que vive el aprendiente. Pica (1983: 102) reflexiona sobre el proceso que suele presentarse en el contexto del aula:

In the classroom setting, language is organised according to the presentation of rules, often given one at a time and in strict sequence, and with the provision of feedback on error, particularly for violations of rules in the linguistic code.

3. El contexto mixto se produce cuando el aprendiente desarrolla su vida laboral y social entre hablantes nativos de la lengua que pretende

aprender y, además, recibe instrucción explícita en el contexto del aula de idiomas.

La **situación** de enseñanza se define como las circunstancias que rodean a la enseñanza o instrucción: enseñanza reglada o no reglada, aprendientes niños o adultos, tipo de enseñanza (opcional u obligatoria), número de alumnos por aula, tipo de profesorado, presencialidad, etc.

Siegel (2003: 179) sugiere la siguiente tabla de contextos sociolingüísticos para la adquisición de una segunda lengua:

<i>Setting</i>	<i>Typical learners</i>	<i>L2</i>	<i>Examples</i>
1. Dominant L2	Speakers of minority languages (e.g., immigrants, swamped indigenous people)	Dominant or majority language	Turks learning German in Germany; Native Americans learning Spanish in Peru
2. External L2	Speakers of the dominant language	Foreign or distant language	Japanese learning English in Japan; English speakers in Western Canada learning French
3. Coexisting L2	Speakers in multilingual environments	Nearby language spoken by large proportion of the population	German speakers learning French in Switzerland
4. Institutional L2	Speakers in multilingual environments	Indigenous or imported language with a wide range of official uses	English in India; Swahili in Tanzania; English in Samoa

5. Minority L2	Speakers of the dominant language	Language of minority group (indigenous or immigrant)	English speakers learning Welsh or Punjabi
----------------	-----------------------------------	--	--

Tabla 2: Contextos sociolingüísticos para la adquisición de una segunda lengua

Esta tabla es compatible con los contextos que proponía Ellis. Como puede observarse, en el primer contexto la segunda lengua del aprendiente es la lengua mayoritaria de la población y se emplea en la vida cotidiana. Es el caso de inmigrantes o visitantes que necesitan aprender la segunda lengua para comunicarse en su día a día, utilizar una tercera lengua en común (por ejemplo, un ciudadano cuya lengua materna sea el alemán puede viajar a España y comunicarse en inglés) o permanecer aislado de la sociedad de acogida.

En el segundo contexto, aprendientes en un aula de idiomas adquieren una segunda lengua que no se emplea en el día a día; por ejemplo, el inglés en Andalucía.

El tercer contexto refleja la coexistencia de la lengua materna y la segunda lengua que se emplean en contextos similares, por ejemplo el castellano en Cataluña para quienes nacen en el seno de una familia de habla castellana.

En el cuarto, la segunda lengua se emplea a nivel institucional pero no es la lengua materna de la mayor parte de la población; por ejemplo, el inglés en Singapur. Para poder comunicarse en este contexto, los hablantes necesitarían una formación específica.

Por último, el quinto contexto se da cuando hablantes de la lengua mayoritaria aprenden la lengua de un grupo minoritario; por ejemplo, dentro de Gales los hablantes de inglés que aprenden galés (aunque hay que tener en cuenta que parte de la población de Gales es bilingüe).

Entre los contextos segundo y cuarto podría incluirse el inglés con fines específicos; por ejemplo, en el caso de las negociaciones internacionales, si la lengua vehicular de la comunicación es el inglés y no se trata de la lengua materna de las partes implicadas, estas necesitarían aprender inglés con el fin de comunicarse en esta situación y emplearían esta segunda lengua en su día

a día. Asimismo, cuando dos lenguas están en contacto y ambas tienen suficiente presencia y prestigio, es posible que los hablantes desarrollen una variedad lingüística propia para satisfacer necesidades de comunicación, en vez de aprender la segunda lengua.

Para concluir, el **tiempo** y la **calidad de exposición** son dos factores que facilitan con su presencia la adquisición de una segunda lengua de una forma directamente proporcional: a mayor tiempo de exposición y mayor calidad de las muestras lingüísticas, más fácil resultará la adquisición. En el capítulo dos del presente trabajo se tratará este tema en mayor profundidad.

Expuesta esta serie de factores que consideramos más relevantes por la atención que han recibido en la literatura de adquisición de segundas lenguas, consideraremos por último su mutabilidad y adaptabilidad:

Note that some of these variables, such as learners' gender, do not change over time, while attributes such as attitude, motivation, aptitude, and working-memory capacity may change over the course of SLA [Second Language Acquisition], in part even as the result of SLA (Hulstijn, 2007: 195).

Identificar todos estos factores y estudiarlos de forma independiente en un aprendiente nos parece que roza lo imposible. Muchos de los factores están intrínsecamente relacionados, por lo que sería difícil discriminar y estudiarlos por separado:

While many characteristics have been related correlationally to language achievement, we have no mechanism for deciding which of the phenomena described or reported to be carried out by the learner are in fact those that lead to language acquisition (Seliger, 1984: 37).

Paralelamente, también habría que estudiar las relaciones que se establecen entre factores y si se pueden establecer correlaciones totales. Parece difícil decidir cuáles de los fenómenos descritos permiten la adquisición de una segunda lengua, dada la complejidad que supone esta tarea.

Por otra parte, para complicar aún más la situación, gran parte de estos estudios no serían factibles sin la implicación del aprendiente y su introspección, por lo que para muchos autores los resultados arrojados serán parciales.

Extrapolar resultados a un colectivo de aprendientes concreto tampoco parece posible. Y, sin embargo, se hace necesario intentar afinar lo más posible para alcanzar los materiales y metodología que mejor se ajusten a los aprendientes.

A modo de conclusión, Larsen-Freeman y Long (1994) distinguen tres modelos generales, considerando implicaciones en la enseñanza de segundas lenguas, que podrían aplicarse a las variables mencionadas:

1. Conviene que la enseñanza se adecue a los aprendientes, agrupados en función de sus características individuales. Después se aplicará la metodología más apropiada.

Este modelo de adecuación absoluta a los aprendientes parece inviable en la mayoría de situaciones de enseñanza de segundas lenguas.

2. De no considerarse conveniente o apropiado lo anterior, el profesorado deberá tener muy en cuenta las características de cada individuo y sus necesidades personales, empleando metodologías diversas en el aula.

En este modelo se tendrían en cuenta factores individuales como las inteligencias múltiples, que se mencionaron con anterioridad.

3. Si se ayuda a los estudiantes a adaptarse al estilo del profesor, desarrollando estrategias de aprendizaje, “esto podría ayudarles a hacer frente a las exigencias de la clase e incluso a que después continuaran aprendiendo por sí solos” (1994: 197).

Nos parece muy plausible este último modelo enfocado hacia el aprendizaje y desarrollo autónomos del aprendiente, al que debería ayudársele no solo a adaptarse al estilo de su profesor, sino también a identificar las variables que le permitirán una mejor aproximación a la segunda lengua que desea aprender. El tipo de alumno que puede estar interesado en esta identificación quizás sea el alumno universitario de grado, que debe desarrollar competencias de aprendizaje autónomo.

3.4. Modelos de adquisición de segundas lenguas

Desde que se iniciaran las investigaciones teóricas y aplicadas de la adquisición de segundas lenguas, algunos autores han propuesto modelos de

adquisición con los que intentan explicar cómo es el proceso que sigue un aprendiz para llegar a adquirir la segunda lengua, por ejemplo los de Bialystock (1978) o Krashen (1985), este último expuesto anteriormente en el subepígrafe 3.2.2. Dichos modelos han ido incorporando los diversos elementos y factores que hasta ahora se han comentado y conviene destacar que habitualmente son descriptivos:

Our knowledge of the world grows incrementally from our experience. Each new observation does not, and should not, entail a completely new model or understanding of the world. Instead, new information is integrated into an existing construct system” (Ellis, 2006: 301).

Así, cada factor que afecta a la adquisición de segundas lenguas se integra en un modelo de adquisición, que a su vez puede adaptarse para poder incorporarlo de manera satisfactoria.

A continuación se incluye una propuesta de modelo de adquisición de segundas lenguas de Ellis en el que se basará esta investigación. Se señala que el proceso de adquisición de una segunda lengua es complejo y que su modelo es una simplificación que incluye algunos aspectos controvertidos, como el hecho de que las diferencias individuales tengan una repercusión directa sobre el aprendizaje (1994: 194):

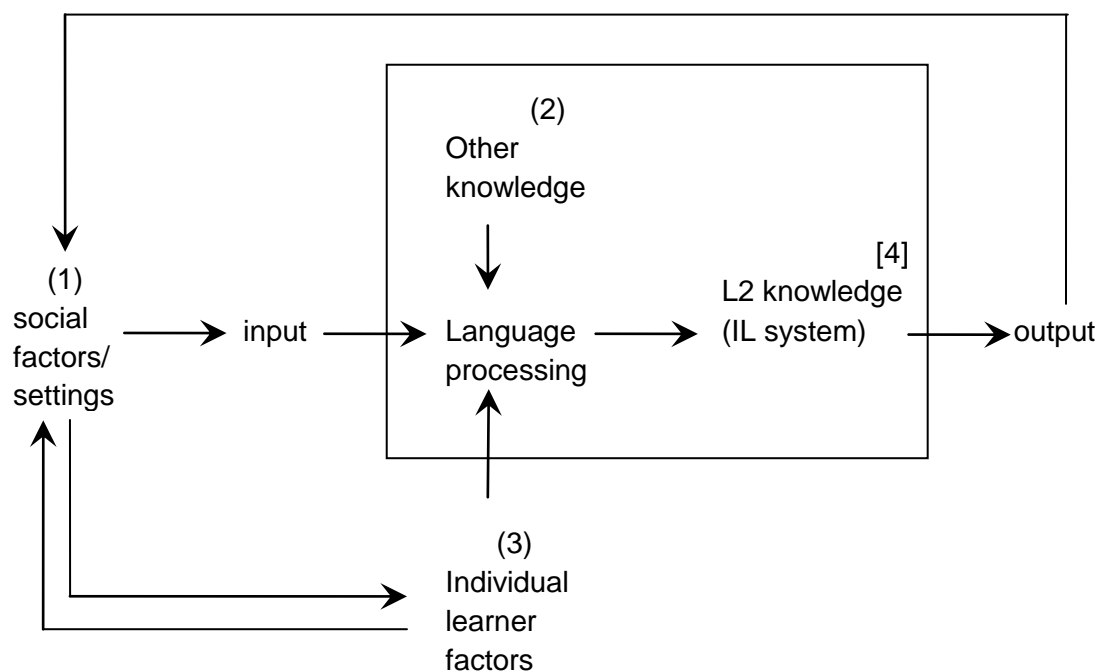


Fig. 2: Propuesta de modelo de adquisición de segundas lenguas de Ellis (1994)

Los factores sociales (1) y personales (3), que se presentaron en el subepígrafe anterior, influyen en la forma en la que se reciben y comprenden las muestras lingüísticas (*input*). En su procesamiento también influyen otros conocimientos previos (puede incluirse la lengua materna y otras segundas lenguas) y transversales (2). Entendemos el conocimiento de un aprendiente de una segunda lengua de la siguiente manera: “a systematised body of mental representations underlying the learner’s language use, irrespective of whether those mental representations coincide with those of a mature native speaker of the language” (Sharwood Smith, 1994: 14). Una vez procesadas las muestras lingüísticas, el conocimiento se incorpora a la interlengua del aprendiente [4]. Por último, el *output* o producción lingüística se ve condicionado por la interlengua, los factores individuales y los factores sociales y contextuales.

Ellis identifica una categorización de componentes en su modelo de adquisición: factores externos, factores internos y diferencias individuales.

Los factores externos son las muestras lingüísticas, la relación con el medio, el contexto y situación de aprendizaje, entre otros. Estos constituyen la primera causa de las variaciones de ritmo de aprendizaje y grado de competencia en la segunda lengua que el aprendiente puede alcanzar. Los factores internos son los siguientes: lengua materna (incluidas las transferencias desde y hacia la segunda lengua), conocimientos del mundo y de la lengua. Las diferencias individuales son la edad, la motivación, la aptitud, la actitud, entre otros.

No es posible, en su opinión, estudiar la adquisición de segundas lenguas sin tener en cuenta la interrelación entre estos tres componentes. Coincidimos en esta postura. De hecho, se tendrán en cuenta al preparar y analizar la investigación que se presenta en la segunda parte de este trabajo.

3.5. La instrucción formal

Antes de centrarnos en el *input* o muestras lingüísticas, dedicaremos este breve epígrafe a la instrucción formal. Llopis (2009: en línea) ofrece una definición amplia de la instrucción: “La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE [segunda lengua/lengua

extranjera] por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan”.

La instrucción formal se identifica en el presente trabajo con la enseñanza del inglés como segunda lengua en contextos formales de aprendizaje (aulas de idiomas, laboratorios de idiomas y aprendizaje a distancia), incluyendo el conocimiento explícito e implícito. Al tratar las teorías sobre adquisición de segundas lenguas, ya se adelantó que estas surgieron para resolver problemas prácticos relacionados la mayoría con la instrucción formal.

3.5.1. Tipos de programas

Siegel (2003: 193-5) distingue entre dos tipos principales de programas educativos: los monolingües (emplean una lengua como medio de instrucción) y los bilingües (emplean dos o más lenguas).

Entre los **monolingües**, la lengua de instrucción puede ser la materna (la segunda lengua es una asignatura, por ejemplo) o la segunda lengua (programas de inmersión). En el segundo caso hay dos variantes: en primer lugar, la inmersión estructurada, en la que se enseña con materiales adaptados a la lengua materna (por ejemplo, centrándose en las dificultades fonológicas más habituales que puedan afrontar los aprendientes de inglés que tengan como lengua materna el español), aunque la instrucción se realiza en la segunda lengua completamente; en segundo lugar, los programas institucionales en segunda lengua, con apoyo para los hablantes de la lengua materna concreta.

Entre los **bilingües**, este autor distingue tres tipos: de transición de la lengua materna a la segunda lengua (a medida que el nivel es más avanzado se utiliza cada vez más la segunda lengua), de inmersión de segunda lengua a simultaneidad de ambas (a medida que el nivel es más avanzado se comienza a permitir el empleo de la lengua materna) y de continuidad (ambas lenguas se emplean desde el principio).

3.5.2. Métodos de instrucción

Son múltiples los métodos de instrucción aplicados a la enseñanza de segundas lenguas que se han ido sucediendo o complementando, tras surgir a raíz de las teorías presentadas en el epígrafe 3.2. o de los modelos, cuyo ejemplo para esta investigación se describió en el epígrafe 3.4.

Jin y Cortazzi (2011: 562) recogen en la siguiente tabla algunos de los métodos tradicionales, señalando la fecha aproximada de aplicación de estos y algunas de las características que los definen:

Defining “Traditional” Approaches as Five Different Versions		
<i>Conceptions of “traditional”</i>	<i>Approximate timescale</i>	<i>Some key features</i>
Classical grammar-translation	Up to 1900s	Uses of grammatical paradigms, explanations, bilingual vocabulary lists, translation exercises, use of L1 in classroom
Wider grammar-translation	1900s-2000s	Grammatical explanations, bilingual vocabulary lists, translation exercises, also oral elements and other practice exercises
Audiolingual	1940s-1960s	Emphasis on structures, oral skills, mimicry, memorization, substitution and pattern drills
Mainstream EFL	1930s-2000s	Mixed approach, includes presentation, practice, production, communicative activities
“Humanistic” or alternative	1970s-2000s	Total Physical Response, The Silent Way, Community language Learning, Suggestopedia, and The Natural Approach

Tabla 3: Métodos tradicionales de instrucción

Actualmente, los métodos cada vez son más integradores (pueden incluir diversas características de los métodos tradicionales presentados en la Tabla 3) tras la búsqueda infructuosa de un método perfecto y aplicable a la enseñanza

de segundas lenguas (Nunan, 1991; Stern, 1992) y persiguen habitualmente una función comunicativa:

In the past several decades, much evidence has emerged that, in order for learners to attain language competence, teaching needs to integrate linguistic and communicative skills. The overarching goal of integrated instruction is to advance learners' language proficiency required for communication in various contexts (Hinkel, 2010: 122-3).

Se rechaza la idea de un enfoque único para todos (*one-size-fits-all*) que pueda aplicarse a todos los aprendientes en todos los contextos formales de aprendizaje, en favor de métodos eclécticos y flexibles: “This approach would be flexible, based on an analysis of local circumstances and needs, with a theoretical rationale and coherent principles and a philosophy of exploration with reflection” (Littlewood, 2011: 561).

Dentro de esta flexibilidad, el concepto de autonomía, que se retomará en el capítulo dedicado a la enseñanza de la comprensión auditiva, cada vez está más presente en la enseñanza de segundas lenguas:

In language learning, the concept of autonomy has now been gaining considerable ground for at least two decades. Autonomy is linked to self-determination theory because it raises the whole question of whether we learn better, or are better motivated to learn, if we have a measure of control over our learning (Macaro, 2003: 96).

A continuación, se presentan dos de los métodos más utilizados en el contexto de enseñanza actual: AICLE y el enfoque por tareas.

3.5.2.1. AICLE

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés *Content and Language Integrated Learning, CLIL*) es un método de enseñanza basado en competencias que aúna la enseñanza de una segunda lengua junto con la enseñanza de contenidos de una materia como puede ser la biología, ya que dicha materia se enseñaría a través de la segunda lengua. Por tanto, este enfoque cuenta con la ventaja de integrar el desarrollo lingüístico y el cognitivo (Lyster, 2011).

Este sistema se aplicó en Europa desde 1994 con el fin de aumentar los niveles de plurilingüismo y mejorar los sistemas educativos europeos, con buenos resultados según instituciones como el British Council:

Over the past two decades an increasing body of research has demonstrated that CLIL can enhance multilingualism and provide opportunities for deepening learners' knowledge and skills. CLIL has been found to be additive (one language supporting the other) and not subtractive (one language working against the other). It involves a process which is generally curriculum-driven with the language curriculum arising from the content curriculum (British Council, 2014: en línea).

En resumen, el AICLE fomenta el multilingüismo, produciéndose un apoyo entre las lenguas implicadas. Se trata de un sistema en el que el currículum lingüístico se establece a partir del contenido que se va a impartir. La Junta de Andalucía ha adoptado este enfoque como parte esencial de sus programas de estudios en los centros bilingües (Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía; Junta de Andalucía, 2005).

3.5.2.2. El enfoque por tareas

Skehan (1998) afirma que las tareas son actividades centradas en el significado, en las que hay algún problema comunicativo por resolver, y son comparables con actividades de la vida real. Asimismo, completar la tarea es prioritario y se evalúa según los resultados.

Antes de introducir este método, se dedicarán unas líneas a presentar el enfoque comunicativo (*Communicative Language Teaching, CLT*), ya que están muy relacionados, como se puede observar en la siguiente cita:

Communicative Language Teaching (CLT) places a great deal of value on teaching language skills with the goal of enabling learners to communicate meaningfully both inside and outside of the classroom, as in, for example, asking for information, seeking clarification, relying on circumlocution when necessary, and in general, negotiating meaning by all linguistic and non-linguistic means at one's disposal (Hinkel, 2010: 14).

El *CLT* presenta dos dimensiones: analítica y experimental. La dimensión analítica consiste en la instrucción, el aprendizaje y puesta en práctica (ambos conscientes) y la automatización del uso correcto de la lengua. La dimensión experimental está compuesta por la comunicación, el aprendizaje e integración de este (ambos no conscientes) y el uso cada vez más correcto del lenguaje espontáneo. Ambas dimensiones se entrelazan para que el aprendiente alcance la competencia comunicativa.

En el siguiente cuadro se reflejan estas dos dimensiones y los elementos que las componen (Littlewood, 2011: 548):

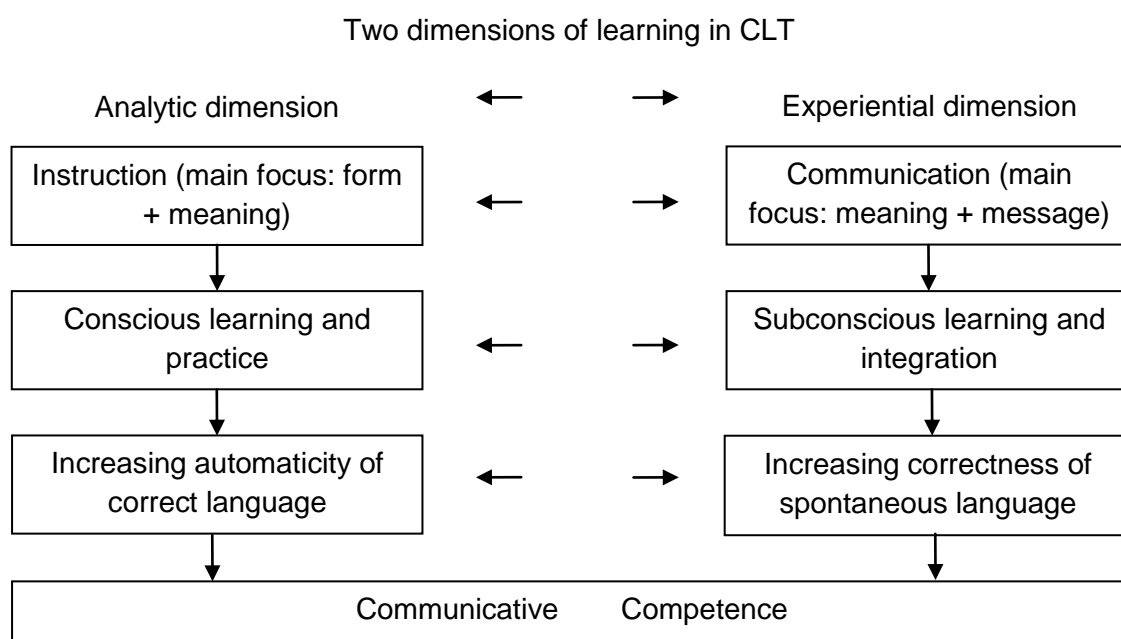


Fig. 3: Dimensiones de aprendizaje en *CLT*

El aprendizaje por tareas parte de la idea de que la comunicación es el mejor vehículo para el aprendizaje, dado que se asemeja a un proceso natural de adquisición (situaciones casi reales) en el que habitualmente se negocia el significado (interacción):

Instruction in which learners are given tasks to complete in the classroom makes the assumption that transacting tasks in this way will engage naturalistic acquisitional mechanisms, cause the underlying interlanguage system to be stretched, and drive development forward (Skehan, 1998: 95).

Este método es uno de los más empleados en la actualidad en los centros con programas más avanzados de segundas lenguas: combina las cuatro

competencias tradicionales (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) y simula una interacción auténtica en el aula (Hinkel, 2010).

3.5.3. Efectividad de la instrucción

Expuestos los tipos de instrucción cabría plantearse la cuestión de hasta qué punto la instrucción formal es efectiva.

Doughty (2003) señala dos niveles fundamentales en el debate sobre la efectividad de la instrucción de la segunda lengua: el potencial de la intervención, es decir, si tiene algún efecto; y los beneficios de la instrucción, que puede ser implícita o explícita. Para esta autora, “instruction is potentially effective, provided it is relevant to learners’ needs” (2003: 256), aunque recuerda que hay una serie de defensores de una posición escéptica.

Algunos autores, como Krashen (1985), opinan que, aunque los resultados indiquen que para el aprendizaje es mejor la enseñanza que la exposición natural, en la mayor parte de los casos eso solo quiere decir que el aula es muy útil para proporcionar un *input* comprensible a los principiantes con dificultades para entablar conversaciones con nativos fuera de la clase, pero no es una consecuencia de la enseñanza en sí.

La postura inicial de Krashen no deja lugar a la posibilidad de que la instrucción influya de ninguna manera en la adquisición. En este sentido, Krashen realiza la propuesta de *no interface*, que se basa en la dicotomía entre conocimiento consciente e inconsciente, aprendizaje y adquisición, respectivamente, y en la afirmación de que el aprendizaje no puede transformarse en adquisición (Krashen y Scarcella, 1978).

Esta postura contrasta con el hecho de que la instrucción formal está ampliamente extendida y de que los aprendientes que la reciben son capaces de alcanzar niveles de competencia lingüística intermedios o incluso avanzados. El *input* que reciben los aprendientes en el aula de idiomas tiene carencias si se compara con una inmersión en la segunda lengua (por ejemplo, el número de horas de exposición es bastante más reducido o pueden recibir un *input* no correcto por parte de sus compañeros de clase). Por ello, la instrucción podría

compensar en cierto modo estas carencias. Consideramos que el *input* es la base del proceso de adquisición, es decir, sin *input* no habrá adquisición y la exposición al *input* comprensible conlleva mejora de la competencia lingüística. Sin embargo, el *input* quizás no sea todo. La instrucción formal de calidad puede funcionar como catalizador para que los aprendientes consigan asimilar ese *input* de una forma más rápida y eficaz (por ejemplo, a través de la instrucción en estrategias de aprendizaje), sobre todo en el caso de los adultos que desarrollen una conciencia metalingüística.

Por otro lado, las secuencias de desarrollo comunes son un reflejo de los universales lingüísticos y de los procesos de adquisición universales, es decir de la adquisición; además, la secuencia natural de adquisición no puede alterarse. Según Krashen, cualquier ventaja que se atribuya al aula en relación con la velocidad se debe al tipo de *input* que se da en este contexto de aprendizaje formal. Ello hace referencia a que el *input* comprensible favorece más la adquisición, sobre todo en principiantes, que la mezcla incontrolada de *input* comprensible e incomprensible, al que se accede solo cuando hay una exposición natural (el aprendizaje en la calle).

Pienemann (1984) en su estudio indica que es imposible alterar las secuencias de desarrollo incluso al aplicarse la instrucción formal, al mismo tiempo que propone cómo la enseñanza favorece la velocidad del aprendizaje de la segunda lengua. Las pruebas empíricas refrendan esta afirmación.

Uno de los primeros autores en plantearse la efectividad de la instrucción fue Long (1983a), que llegó a la conclusión de que la instrucción formal sí marca la diferencia. Según Doughty (2003), es posible concluir lo siguiente acerca del binomio *instrucción formal/exposición* a la segunda lengua:

1. La instrucción es beneficiosa para aquellos cuya única oportunidad de exposición a la segunda lengua se produce en el contexto del aula.
2. Si la exposición es fija y la instrucción varía, los resultados positivos pueden significar o que la instrucción es beneficiosa o que más instrucción implica más exposición a la segunda lengua.
3. Si la exposición al *input* varía y se añade a una instrucción fija, y estos resultados se unen a los del supuesto “instrucción más exposición”, la

instrucción *per se* resulta favorecida, es decir, aunque se altere la exposición al *input*, la instrucción favorece que los aprendientes mejoren.

4. Si la cantidad de exposición y de instrucción varían, en estudios independientes, los datos positivos extraídos fomentan la interpretación del punto tres.

Long (1988) consideró asimismo la efectividad de la instrucción en cuatro ámbitos que comenta Doughty (2003):

1. Procesos de adquisición de la segunda lengua (transferencia, generalización, elaboración, estabilización, desestabilización, reconocimiento, omisión y abuso): se observan similitudes y diferencias entre la adquisición de una segunda lengua de forma natural o en clase.
2. Ruta de adquisición de la segunda lengua (secuencias de desarrollo): no es posible saltarse un elemento de la secuencia durante la instrucción formal. De hecho, la presentación de contenidos del inglés como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato suele seguir la misma secuencia, por ejemplo.
3. Velocidad de adquisición de la segunda lengua: con instrucción formal se refiere una velocidad mayor de adquisición y quizás pérdida posterior de lo aprendido. Ritchie y Bhatia (1996) señalan a este respecto que los trabajos empíricos sobre el efecto de la instrucción formal en la adquisición de segundas lenguas refieren algún efecto en el ritmo de la adquisición, no así en la secuenciación o en el resultado de la adquisición.
4. Nivel final de adquisición: los aprendientes que reciben instrucción se aproximan más al nivel del hablante nativo, sobre todo en cuanto al uso correcto de elementos marcados y jerarquizados. Probablemente esto se deba al empleo de muestras lingüísticas realzadas, que inducen a la identificación de elementos lingüísticos, o al *feedback* recibido.

Las pruebas que se aportan en estos cuatro ámbitos han llevado a la hipótesis de que la instrucción de la segunda lengua es efectiva.

Aclarado esto, también cabría plantearse qué tipo de instrucción es la más efectiva: significado o forma, explícito o implícito, entre otros. Un enfoque que dé cabida a todos estos aspectos es la opción que plantea Ellis (2008: 7), basándose en las ideas de McGroarty (2004):

[...] there is now greater consensus in the acknowledgment of the separable contributions of explicit and implicit language learning, and it is more usual to hear of the necessity of a balanced learning curriculum that provides opportunities for meaning-focused input, meaning-focused output, form-focused learning, and fluency development (McGroarty, 2004).

En esta opción, existiría, por tanto, un equilibrio entre instrucción explícita y aprendizaje implícito en el marco de un currículum que incluiría *input* y *output* centrados en el significado, aprendizaje de la forma y desarrollo de la fluidez del aprendiente.

Por último es obligatorio realizar una breve referencia a las correcciones verbales y escritas o *feedback*. Estas pueden ser explícitas o implícitas y tienen un papel beneficioso en la adquisición de segundas lenguas (Russell y Spada, 2006). El *feedback* correctivo es de especial relevancia, sobre todo en forma de reestructuración (*recast*):

Recasts provide implicit negative evidence that the learner has erred, in conjunction with the positive evidence of a better-formed expression. Other forms of feedback can be more explicit, for example where the learner is clearly told that they have made an error and are provided with an explicit correction, or, at the extreme, where additionally a metalinguistic explanation of the underlying grammatical rule is provided (Ellis, 2006: 312).

En resumen, el *feedback* puede ser en forma de evidencias negativas (por ejemplo, al solicitar una repetición al aprendiente) o de evidencias positivas (al mostrar al aprendiente cómo debe estructurar una oración, por ejemplo). También, el *feedback* puede ser explícito (se identifica un error y se corrige o, incluso, se explica la regla gramatical subyacente) o implícito (se ofrecen muestras correctas al aprendiente). Los temas de instrucción formal y *feedback* específicamente aplicados a la comprensión auditiva se retomarán en el capítulo tercero de esta tesis.

CAPÍTULO 2: EL *INPUT*

1. EL *INPUT*

El papel esencial que juega el *input*, o exposición a una lengua, en el campo de la adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas se refleja en la mayor parte de investigaciones en esta área (Carroll, 2001; Ellis, 1994; Rast, 2008; Robinson, 1995; VanPatten, 2000). Este consenso general va más allá de los enfoques teóricos en los que se encuadran los diferentes investigadores. Y es que, en efecto, pensar que se puede adquirir una lengua sin exposición suficiente a esta sería poco menos que creer que el aprendizaje se produce de forma automática: este seguiría un patrón determinado de desarrollo, cuyos contenidos se localizarían dentro de la mente del aprendiente.

1.1. En qué consiste el *input*

Una primera aproximación al concepto de *input* revela varios aspectos interesantes: es un término que habitualmente no se traduce, su definición ha evolucionado paulatinamente y conforma por sí mismo y en combinación con otros conceptos una serie de dicotomías necesarias que no podrían dejar de mencionarse y explicarse en este capítulo sobre el *input*. A continuación, se analizarán estas cuestiones relacionadas con el concepto.

1.1.1. *Input*, aducto o caudal lingüístico

La ausencia de una traducción estándar de *input* al castellano quizás sea uno de los primeros obstáculos a los que se enfrenta esta investigación. En principio, esto conlleva que no hay ningún término en castellano que sea totalmente equivalente al término en inglés.

Un intento de traducción es el de Liceras, que en una compilación de trabajos relacionados con la adquisición de segundas lenguas propuso como traducción de *input* el neologismo “aducto”: “la adquisición de morfemas en un orden dado puede estar ligada a factores como las características del aducto” (Liceras, 1992: 11). No obstante, el empleo del término no se extendió, hasta tal punto que la propia Liceras, en una obra posterior, del año 1996, ya no lo utiliza. El *Diccionario de la Real Academia* (en adelante, *DRAE*) tampoco recoge el neologismo “aducto”, aunque el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes², sí que lo incluye (2015: en línea):

Con el término aducto, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso.

La traducción de *input* como “caudal lingüístico” resulta literaria y bastante metafórica y, probablemente, incluso oportuna. Sin embargo, esta expresión tampoco se utiliza habitualmente. La palabra “caudal”, sobre todo el adjetivo derivado “caudaloso”, suele implicar una gran cantidad o abundancia de algo (a menos que nos refiramos a su acepción de corriente o flujo, que puede ser abundante o no). El *input* no siempre abunda. De hecho, la cantidad de *input* a la que se expone una persona variará considerablemente según una serie de características: si se trata de su lengua materna o de una segunda lengua, si la lengua en cuestión es mayoritaria en la sociedad en la que se encuentra, si se propicia la exposición en algún sentido, etc.

Al traducir literalmente el término *input* surge una perífrasis, “puesto dentro” o “lo que entra”, que aplicada al ámbito de la adquisición de segundas lenguas tiene cierto sentido, si bien no resulta satisfactoria. Por este motivo se ha generalizado el empleo del préstamo inglés.

De hecho, actualmente el *DRAE* recoge el término *input* como voz inglesa en la vigesimotercera edición. Sin embargo, las definiciones que aporta el *DRAE* no

² Sede en Internet del Instituto Cervantes para difundir la lengua española y la cultura en español.

pueden aplicarse al ámbito específico de la adquisición de segundas lenguas, como puede comprobarse a continuación:

input

Voz ingl.

1. m. Econ. insumo.

2. m. Inform. entrada (|| conjunto de datos introducido en un sistema informático).

3. m. Dato o información.

A priori, la tendencia natural en esta investigación sería optar por el empleo del término en castellano *aducto*, evitando así el empleo de una voz inglesa que tiene una posible traducción.

A pesar de esta primera reflexión, considerando la cuestión desde un punto de vista práctico, parece que estaríamos nadando a contracorriente en este punto y que, vista la falta de aceptación del término hace una década, no tendría mucho sentido por nuestra parte retomarlo. Se empleará, por tanto, aunque con reservas y a efectos prácticos, la voz inglesa *input* como mera terminología en nuestro trabajo de investigación.

1.1.2. ¿Qué es el *input*?

Otro aspecto que resulta de interés es precisamente la ausencia de definición explícita de este término en la bibliografía de consulta de los años setenta y ochenta, cuando se acuñó el término y surgieron las primeras teorías sobre el *input*. Un buen ejemplo es la “Hipótesis del *Input*” de Krashen (1985), que se comentará más adelante y que constituye prácticamente el punto de partida de todas las teorías sobre *input*. Según Carroll (2001), el principal problema para la definición del término *input* es que la mayoría de los investigadores ni lo definen, ni explicitan su significado. En definitiva, su significado se da por sabido.

En los años noventa, Ellis define el *input* lingüístico de la siguiente manera: “the samples of language to which a learner is exposed” (1997: 5). Esta definición de *input* podría aplicarse igualmente en el caso del que está aprendiendo una

segunda lengua, tanto a la comprensión auditiva como a la comprensión escrita y no tiene en cuenta otros aspectos que forman el contexto lingüístico. Estos también pueden facilitar la comprensión, a pesar de no tratarse específicamente de *input* lingüístico, por ejemplo el lenguaje gestual que acompaña a la producción.

En la línea de Ellis, Wong (2005: 25-6) amplía esta definición señalando lo que no es *input*. Así, para esta autora se trataría de “meaning-bearer language that learners hear or see”; si el lenguaje no contiene sentido, entonces no sería *input* destinado al aprendizaje. Este lenguaje con sentido al que se exponen los aprendientes se sitúa en contraposición al *output* o lenguaje que estos producen (este concepto se analizará brevemente más adelante). Asimismo, Wong especifica que la información que se da sobre el lenguaje objeto de aprendizaje no es *input* destinado a la adquisición si dicha información es dada en la lengua materna de los aprendices. De esta manera, para Wong las reglas y explicaciones gramaticales pedagógicas en otra lengua distinta de la que se estudia no son *input* porque no constituyen un lenguaje con sentido, entendiéndose que no hay un mensaje con intención comunicativa dirigido al aprendiente. Y como expondremos más adelante, pensamos que no es *input* también por otra razón.

Siguiendo con la propuesta de esta autora, si estas mismas reglas se explicaran en la segunda lengua, Wong admite que los formadores en este caso sí estarían transmitiendo a los aprendientes un mensaje con sentido para el aprendizaje. De ello podría desprenderse que no habría adquisición de *input* en el caso de que se empleara la lengua materna de los estudiantes con el fin de transmitir las explicaciones gramaticales de la segunda lengua. Podría pensarse que no solo es que no haya intención comunicativa sino que, más bien, en las explicaciones que se desarrollen en la lengua materna no aparecerían muestras de la segunda lengua, salvo quizás en la ejemplificación de dichas explicaciones. En caso de que este tipo de *input* efectivamente no esté destinado a la adquisición, cabría preguntarse el objetivo de estas explicaciones, que probablemente resultarían complementarias o facilitadoras de la comprensión de los estudiantes. También podría producirse un fenómeno de traducción de la lengua materna a la segunda lengua a nivel interno, lo que

puede producir desajustes y errores al intentar trasplantar estructuras ajenas en la lengua objeto de aprendizaje. Wong añade que la información explícita transmitida en la segunda lengua beneficia más a los aprendientes avanzados que a los principiantes, ya que estos últimos carecen de la habilidad lingüística necesaria para procesar este tipo de *input* (Wong 2005: 35). Ello se debe a que los aprendientes avanzados son, en general, menos dependientes de su lengua materna, así que se benefician más del *input*. Esto último nos resulta lógico, al igual que la referencia que esta autora hace no solo a lo que se escucha, sino a lo que se ve.

La propuesta de de Bot, Lowie y Verspoor es más inclusiva, ya que se trata de una definición que va más allá del *input* exclusivamente lingüístico, atendiendo a los condicionantes del contexto situacional y a los componentes pragmáticos: “[i]nput is the ability to take up everything which is around us with our senses” (2005: 8). Coincidimos con el análisis de Schlögerlhofer (2010: 28) cuando concluye que la cantidad de *input* a la que tiene acceso el estudiante, según esta definición, se incrementaría al no limitarse al *input* lingüístico (visual y auditivo), sino que tendría en cuenta otros elementos como el contexto pragmático o el paralenguaje. Cabría preguntarse, no obstante, si el *input* lingüístico puede considerarse una capacidad, como afirman en general de Bot, Lowie y Verspoor, o si es algo externo a los aprendientes.

Como aportación, si se tuvieran en cuenta los conocimientos previos que posee el estudiante, quizás se podría considerar un *auto-input* silencioso a nivel interno; sería una especie de diálogo interno en el que el aprendiente recurre a sus conocimientos previos sin llegar a verbalizarlos, pero al mismo tiempo le serviría de apoyo a la comprensión del *input* externo. Igualmente, un aprendiente podría recordar estructuras aprendidas con anterioridad para comprender otra que acaba de captar, estableciendo así una comparación de similitudes y diferencias.

Para finalizar con este resumen de definiciones relevantes para nuestra investigación aportaremos la siguiente afirmación de Rast (2008: 4):

According to the current dominant definition, input refers to the linguistic environment of the learner, that is, to that which is available to be taken in,

or rather, to everything in the TL [target language] that the learner is exposed to and has the opportunity to either hear or read.

Al hablar de contexto lingüístico se puede incluir también todo lo que rodea al lenguaje, como sugerían de Bot, Lowie y Verspoor, imágenes incluidas. Además, esta definición aplicada a las posibilidades actuales de acceso a información de cualquier tipo a través de las nuevas tecnologías, que no se limita al ámbito educativo, supone una gran ampliación de los tipos de *input* a los que puede acceder el aprendiente, dentro de un contexto lingüístico también ampliado. Esto resulta especialmente relevante si se aplica al ámbito audiovisual, en el que se desarrollará nuestro trabajo.

Por ello, partiremos de la definición de *input* que propone Ellis, complementándola con la alusión específica al contexto lingüístico de de Bot, Lowie y Verspoor y Rast. El *input* lingüístico son muestras de lenguaje. Este lenguaje puede ser oral, escrito o ambos simultáneamente. No obstante, también existe todo lo que rodea al *input*: las muestras se reciben en un contexto lingüístico determinado, acompañadas de otros aspectos que el aprendiente puede captar (como el lenguaje gestual, la entonación, etc.) o aportar (conocimientos previos, recuerdos, comparaciones con su lengua materna). Esto hace que cada *input* y su proceso sea único e irrepetible.

Una vez definido el *input*, se planteará a continuación la dicotomía entre *input* comprensible e *input* comprendido.

1.2. Comprensibilidad del *input*

Según Ellis (1994: 273), “a number of researchers see comprehensible input as a major causative factor in L2 acquisition”. Por ejemplo, Long (1996: 414) afirma lo siguiente: “language acquisition entails not just linguistic input but *comprehensible* linguistic input” (cursiva en el original). La noción de *input* comprensible se atribuye a Krashen (1984: 61): “we acquire language in only one way: when we understand messages in that language, when we receive comprehensible input”. Su Hipótesis del *input* asevera que la comprensión del mensaje es necesaria para que la adquisición pueda acontecer y sostiene una

serie de afirmaciones que a continuación pasamos a exponer (Krashen, 1981b; 1985; 1989):

1. Según el orden natural, el aprendiente progresa al comprender un *input* que incluye estructuras un poco más avanzadas que su nivel actual de competencia lingüística.

Según Krashen (1985), el aprendiente adquiere las reglas de la lengua en un orden predecible y algunas surgen antes que otras. El proceso de adquisición se basa en la siguiente regla: “ $i \rightarrow i+1$ ”; la “ i ” es el estado actual de los conocimientos lingüísticos del aprendiente, la interlengua, e “ $i+1$ ” sería el siguiente paso en el desarrollo de la adquisición de conocimientos lingüísticos, donde “1” es un *input* un poco más avanzado que el nivel actual del aprendiente. El proceso mediante el cual el aprendiente consigue comprender el *input* queda sin explicación, ya que no se ofrece una definición de la “ i ” en el trabajo de Krashen.

La regla “ $i \rightarrow i+1$ ” de Krashen puede relacionarse con la teoría de Vygotsky (1978) sobre la Zona de Desarrollo Próximo, mencionada en el capítulo primero de este trabajo. Como recordatorio, el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, proporciona la siguiente definición:

Según Vigotsky, en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que el aprendiente sabe, y el potencial, que representa lo que este puede llegar a saber. En su teoría, acuña el término zona de desarrollo próximo (ZPD) con el que hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; a través de la interacción, el aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial.

La teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo añade los componentes social e interactivo al aprendizaje y se basa en Wood, Bruner y Ross (1976) y la metáfora del *scaffolding* (andamiaje). Esta última, aplicada a un contexto de instrucción, consiste en un apoyo temporal del profesor para alcanzar dos

metas que se interrelacionan: proveer el apoyo estrictamente necesario y pasar de una responsabilidad compartida entre profesor y aprendiente a una posición en la que este último es autónomo (Hogan y Pressley, 1997; Meyer, 1993; Meyer y Turner, 2007; Palincsar, 1986; Rogoff, 1990; Wood, Bruner y Ross, 1976).

2. A pesar de que el *input* comprensible es necesario para que la adquisición tenga lugar, no es suficiente, puesto que los aprendientes deben estar dispuestos, desde un punto de vista afectivo, para permitir el acceso del *input* que comprenden.

Se trata de la Hipótesis del filtro afectivo que en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes se define de la siguiente forma:

Es la hipótesis según la cual la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos. [...] S. D. Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

Este filtro afectivo, como se puede comprobar, responde a las variables individuales de los aprendientes y se relaciona con su predisposición hacia la lengua y la cultura de la segunda lengua. Cuanto más bajo sea el filtro (alta motivación, alta autoestima, baja ansiedad, por ejemplo), más posibilidades habrá de adquisición.

3. El *input* se hace comprensible al simplificarlo y mediante la ayuda de pistas contextuales y extralingüísticas. No es necesario, sin embargo, realzar el contenido del *input* para que contenga la propiedad lingüística que los aprendientes deberán adquirir a continuación con una frecuencia superior a lo habitual.

Según Ellis (1994: 273), es precisamente en este punto donde Long (1987) difiere más claramente de Krashen. Long sugiere cuatro formas de hacer el *input* comprensible: modificar el discurso; proporcionar contexto lingüístico y extralingüístico; orientar la comunicación al “aquí y ahora”; y modificar la estructura de interacción al conversar. De esta manera, Long enfatiza la importancia del *input* interactivo para la adquisición.

4. La producción oral es resultado de la adquisición, no su causa; la producción del aprendiente no contribuye directamente a la adquisición.

Este último punto ha suscitado una gran controversia, por lo que se retomará en el siguiente epígrafe, al tratar el concepto de *output*.

White (1987) concede gran relevancia a la comprensibilidad o incomprensibilidad del *input*. Para esta autora la incomprensibilidad del *input* es vital para la adquisición de una segunda lengua. En casos como la adquisición de estructuras gramaticales, para White la presencia de *input* incomprensible sería incluso más importante que la presencia de *input* comprensible, como se puede apreciar en la siguiente cita (1987: 98; cursiva en el original):

[...] the driving factor for grammar change is that the input is *incomprehensible*, rather than comprehensible. That is, interpreted in terms of a grammar / without a passive rule, a sentence like The book (was) read (by) John is garbage. If we assume that learners are driven by some general desire to make sense of as much of what they hear as possible, then, on being confronted with this kind of nonsense, a re-analysis of the grammar will be forced, in order to make sense of the input.

Por otra parte, Long (1996: 414) confirió un papel facilitador de la comprensión más bien al *feedback* negativo durante la interacción que a la incomprensibilidad del *input*.

Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology, and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts.

Matizando lo expuesto, como señala Martín (2000: 49), el *input* “debe ser no solo comprensible sino también comprendido” (Gregg, 1984; McLaughlin, 1978a, 1987). Gass diferenció entre *input* comprensible (que es responsabilidad del emisor) e *input* comprendido (que depende del receptor): “the focus is on the hearer (the learner) and the extent to which he or she understands” (1997: 5).

Esta línea de investigación nos parece acertada y complementaria a la anterior. Para que el *input* llegue a ser *intake* debe tener dos características: que sea comprensible en sí mismo y que sea comprendido por el aprendiente.

Se puede afirmar que *input* comprendido e *intake* están íntimamente relacionados, puesto que la parte de *input* que finalmente se comprenda podrá almacenarse en la memoria a corto plazo. Sin embargo, conviene recordar que lo comprendido no tiene por qué llegar a ser parte del repertorio del aprendiente (Liceras, 1985).

Antes de proseguir con las características y teorías acerca del *input*, así como con los tipos de *input* que se clasificarán en el epígrafe 2.2., realizaremos un breve análisis comparativo que permita diferenciarlo claramente de otros términos, que en el campo de la adquisición de segundas lenguas son muy cercanos a este y con el que forman las dicotomías necesarias que se mencionaron en la introducción del capítulo.

1.3. *Input* e *intake*

En primer lugar decir que estos dos conceptos están relacionados porque forman parte del proceso de adquisición de lenguas. Más concretamente, el concepto de *intake* evolucionó a partir de la noción de *input* y, tal y como ocurría con el primero, el segundo tampoco cuenta con una traducción estandarizada al castellano e incluso no aparece en el DRAE.

Tal como señalan autores como Rast (2008: 3) o VanPatten y Benati (2010: 11), los inicios de esta dicotomía *input/intake* se sitúan en los años sesenta. Uno de los primeros en establecer una diferencia entre *input* e *intake* fue Corder (1967: 165):

The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in the classroom does not necessarily qualify it for the status of *input*, for the reason that *input* is 'what goes in' not what is available for going in, and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this *input*, or more properly his *intake*.

Esta primera definición no establece una diferencia clara entre ambos términos; de hecho, actualmente el *input* sí se identificaría con lo que está disponible para ser captado, mientras que "lo que se capta" sería el *intake*. Así, Corder denomina "*input*" al "*intake*", para luego renombrarlo finalmente como *intake*. Pero cuando el *input* es incomprensible para el aprendiente no se interioriza, no se adquiere, por lo que no llega a ser *intake*; en palabras de Gass y Selinker (2001: 260), en tal caso el *input* "goes in one hear and out the other". Igualmente, la afirmación de Corder según la cual es el aprendiente quien controla su *intake* ha suscitado diversas investigaciones al respecto. En general, podría decirse que en el proceso de *intake* hay una parte que es consciente y otra que no es consciente.

Años más tarde, encontramos otra autora de referencia que refleja una diferenciación algo más detallada entre *input* e *intake*, y más acorde con cómo ahora entendemos estos dos términos, es Hatch (1983: 81):

If we wish to keep both terms, we may say that *input* is what the learners hears and attempts to process. That part that learners process only partially is still *input*, though traces of it may remain and help in building the internal representation of the language. The part the learner actually successfully and completely processed is a subset called *intake*. That part, then, is the language that is already part of the internal representation.

La distinción de Hatch resulta igualmente limitada en el sentido de que solo contempla el *input* auditivo y no tiene en cuenta otros aspectos que lo rodean en su proceso de captación y asimilación. Tampoco establece diferencia entre *intake* y aprendizaje, por lo que parece que la parte que el aprendiente procesa

de forma satisfactoria (*intake* como proceso) pasa a formar parte automáticamente de la representación interna del aprendiente. Por otra parte, no se especifica si esta representación es permanente o no.

A raíz de estos primeros intentos de diferenciar los dos términos, otros investigadores del campo de la adquisición de segundas lenguas han intentado perfilar esta distinción. Por ejemplo, VanPatten (1999: 44) afirma que en todos los círculos de investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas hay una conciencia clara de que no todo *input* llega a ser *intake*, ya que de ser esto cierto la adquisición de la segunda lengua sería también automática. Es decir, de ser cierto que *input* es igual a *intake*, el aprendiente por el mero hecho de exponerse al *input* lo procesaría por completo y pasaría a formar parte de sus conocimientos lingüísticos. Aprender un idioma sería tan fácil como exponerse a este. En cuanto al factor tiempo, el aprendizaje dependería exclusivamente del tiempo de exposición.

Para VanPatten, el *intake* resulta del procesamiento del *input* que tiene lugar cuando el aprendiente centra su atención en la forma (Rast, 2008: 19), por lo que no parece tenerse en cuenta en este caso el aprendizaje incidental. Más concretamente, VanPatten ofrece las tres definiciones de *intake* siguientes (2000: 295-6):

- *Intake* como datos incorporados
- *Intake* como proceso
- *Intake* como parte filtrada de *input*, previo a la incorporación

La tercera definición forma parte del modelo de aprendizaje de este autor, el *On-line Input Processing*, que identifica los cinco elementos principales que influyen en el proceso de *intake* y que se mencionan a continuación: la memoria útil, las limitaciones en cuanto a la capacidad de memorización, el valor comunicativo, las conexiones forma-significado y el procesamiento de las oraciones.

Por su parte, Carroll (1999: 8-9) define el *intake* como una representación mental de un estímulo físico, lo cual implica que el aprendiente procesa dicho estímulo (el *input*) y este llega a convertirse en *intake*. Este enfoque es bastante diferente a los presentados hasta ahora, ya que el paso del ámbito

físico al cognitivo podría reforzar la idea de que el *input* no es solo lingüístico y de que en el camino de *input* a *intake* intervienen elementos extralingüísticos.

El *input* y el *intake* son dos fenómenos ya completamente diferentes para Gass y Selinker (2001: 406). El *intake* sería un componente en el que tiene lugar el procesamiento psicolingüístico: formación, comprobación, refutación, modificación y confirmación de diversas hipótesis. Tras el *intake*, habría dos resultados posibles: el desarrollo de la gramática de la segunda lengua (integración de la nueva información lingüística) o el almacenamiento (ausencia de integración). Lo interesante de esta definición es observar la gran evolución que ha experimentado la dicotomía *input* / *intake*.

Por último, para Wong (2005), las conexiones de forma-sentido, uno de los elementos mencionados por VanPatten como influyente en el proceso de *intake*, constituyen el *intake* propiamente dicho y tienen el potencial de provocar un proceso de internalización por parte del aprendiente. El proceso en la adquisición de segundas lenguas que está involucrado en la conversión del *input* al *intake*, para esta autora, se denomina procesamiento del *input*: cuando los aprendientes prestan atención al *input* y conectan formas con sentidos, el *input* se convierte en *intake*. Por lo tanto, únicamente una parte del *input* llegará a ser *intake* que, a continuación, se conserva en la memoria útil y tiene el potencial de ser internalizado. La conclusión de Wong al respecto es que la adquisición de segundas lenguas depende directamente del *intake*, no del *input*, ya que solo los datos del *intake* se pueden emplear para la adquisición. A este respecto, como aportación se puede matizar la afirmación de Wong por no tener en cuenta que no puede haber *intake* sin *input* previo, por lo que la adquisición de una segunda lengua dependería del proceso completo, no solo del *intake*.

Para recapitular, el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes, recoge la siguiente información general, aunque completa y clara, sobre el término *intake*:

En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. A este proceso se

lo conoce como la apropiación de datos o *intake*. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo.

En lo que a esta definición respecta, pensamos que en la memoria, sobre todo a corto plazo, también podrían almacenarse formas contextualizadas y no comprensibles, de forma que se comprobara su significado más tarde. Por otra parte, los conocimientos que pasan a formar parte de la memoria a largo plazo también son susceptibles de pérdida a posteriori.

Para esta investigación, se tomará como referencia la definición del Centro Virtual Cervantes, teniendo en cuenta la matización propuesta. Asimismo, siguiendo la decisión adoptada anteriormente, a pesar de que la traducción “apropiación de datos” nos parece adecuada, se empleará la voz inglesa *intake* por motivos prácticos y por mantener la coherencia con la decisión ya tomada de utilizar la voz inglesa *input*.

1.4. *Input* y *output*

Otro concepto íntimamente relacionado con el *input*, y al que consideramos necesario dedicar nuestra atención, es el de *output*.

La ausencia de traducción del término *output* sigue un proceso similar al de *input*. De nuevo Liceras (1992) propuso un neologismo “educto”, cuyo empleo tampoco se extendió. El *Diccionario de la Real Academia* no recoge el término “educto”, aunque el Diccionario de términos clave de *ELE*, del Centro Virtual Cervantes, sí lo define brevemente (2015: en línea): “Este término, sinónimo del vocablo inglés *output* o salida de datos, hace referencia a la lengua que el aprendiente produce”.

Asimismo, actualmente el DRAE recoge el término *output* como voz inglesa. Las definiciones que se aportan se aplican a otros ámbitos, concretamente a los ámbitos técnicos de la economía y de la informática, no al de adquisición de segundas lenguas:

output

Voz ingl.

1. m. Econ. Producto resultante de un proceso de producción. U. t. en sent. fig.
2. m. Inform. salida (ll información que sale procesada de un sistema informático). U. t. en sent. fig.

Por los mismos motivos expuestos con anterioridad, se empleará la voz inglesa *output* a lo largo de esta tesis.

Como ocurría con el concepto de *input*, la definición de *output* tampoco suele explicitarse. Así, encontramos definiciones tan escuetas como la de Wong “Language that is produced is called *output*” (2005: 26). En pocas palabras, una vez recibido el *input* y convertido este en *intake*, el aprendiente podrá elaborar y producir un *output*, que en un contexto de interacción podrá a su vez convertirse en el *input* de otro aprendiente. La traducción literal de *output* sí podría ser “producción”; no obstante, se emplea habitualmente la versión en inglés como medio de mantener la dicotomía *input/output*.

Podríamos comenzar a analizar el papel que tiene el *output* en la adquisición de segundas lenguas con Morgan-Short y Wood Bowden (2006: 38), quienes niegan que solo el *input* por sí mismo afecte de forma directa al sistema lingüístico en desarrollo. Se puede extraer de esta cita que habría más agentes implicados y el *output* sería uno de estos.

Ellis (1994: 49), respecto al *output*, expone las teorías opuestas, aunque hasta cierto punto sean complementarias, de Krashen y Swain. Para el primero, el *output* o la producción es resultado de la adquisición, pero no conlleva adquisición en sí misma; los aprendientes únicamente pueden aprender de su *output* si lo tratan como un auto-*input*. Esta teoría refutaría la creencia de que las lenguas se aprenden al expresarla por escrito u oralmente. En contraposición, la hipótesis de Swain (1985), en síntesis, postula que el *output* comprensible en un contexto de interacción comunicativa también juega un papel esencial en la adquisición de segundas lenguas (1985: 248-9):

... the meaning of ‘negotiating meaning’ needs to be extended beyond the usual sense of simply ‘getting one’s message across.’ Simply getting one’s message across can and does occur with grammatically deviant forms and

sociolinguistically inappropriate language. Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being 'pushed' in output... is a concept parallel to that of the $i+1$ of comprehensible input. Indeed, one might call this the 'comprehensible output' hypothesis.

De hecho, esta autora señala toda una serie de aspectos específicos que pueden ayudar a los aprendientes a que analicen y aprendan de su *output*: elevación de la consciencia respecto a lagunas en la interlengua³ del aprendiente, comprobación de hipótesis del aprendiente respecto a la lengua o identificación de problemas en el *output* al analizarlo. En palabras de Smagorinsky (1998: 172-3): "The process of rendering thinking into speech is not simply a matter of memory retrieval, but a process through which thinking reaches a new level of articulation". La producción oral se puede convertir así en fuente de una reflexión más profunda sobre el lenguaje.

La hipótesis del *output* de Swain implica que comprender y producir una lengua son dos habilidades diferentes. Al menos en parte coincidimos con ambos autores, Krashen y Swain, porque se puede considerar que sus teorías, aunque en parte contrapuestas, son también complementarias en cuanto a la adquisición de una segunda lengua: la teoría de Krashen es aplicable al inicio del proceso (el *input* llega al aprendiente), mientras que la de Swain lo es al final de este (*input* – *intake* – *output*). Además, a raíz de la producción puede haber un *feedback* en forma de *auto-input*; por ejemplo, recordar la forma correcta de formular una frase o darse cuenta de que una palabra no está bien escrita tras escribirla.

En general, podríamos concluir que el *input* comprensible sería esencial y el *output* comprensible un elemento facilitador como la propia Swain afirmaría más tarde: "sometimes, under some conditions, output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input" (Swain y Lapkin, 1995: 371). También se podría añadir la noción de *input*

³ Recordamos que, según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, "se entiende por interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje" (2015: en línea).

intuitivo o almacenable para denominar aquel *input* que, aunque no se comprende, puede llegar a ser comprendido posteriormente (una expresión que la primera vez que se escucha o lee no tiene sentido, puede cobrarle tiempo después si se integra en un contexto adecuado).

En la línea de Swain, Long (1981b) establece una diferencia entre los intercambios comunicativos entre hablantes nativos y los intercambios comunicativos entre un hablante nativo y otro que no lo es. En el segundo caso, el hablante nativo a menudo introduce modificaciones como solicitudes de confirmación, comprobaciones de la comprensión o reformulaciones y estas modificaciones facilitarían la comprensión del hablante no nativo. Gass y Selinker (2001) indican que el *output* es una parte esencial del mecanismo de aprendizaje. Cuando un aprendiente intenta producir palabras u oraciones, no solo tiene que haber comprendido el mensaje transmitido por el *input* semánticamente, sino que además otros aspectos, como el orden correcto de las palabras en la oración, la morfosintaxis y la construcción gramatical, la escritura y la pronunciación entrarían en juego: "Input alone is not sufficient for acquisition, because when one hears language, one can often interpret the meaning without the use of syntax" (2001: 276-7). Entre las razones que podrían subyacer a esta afirmación está que sería posible comprender un mensaje sin saber utilizar exactamente la sintaxis, porque el *input* no es exclusivamente lingüístico, sino que entran en juego otros factores. Otras razones no tienen por qué estar directamente relacionadas con el *input*, por ejemplo, podría argumentarse que lo que transmite el significado es básicamente el léxico, no la morfosintaxis. No obstante, quizás sea discutible la afirmación de que la exposición al *input* no es suficiente para la adquisición de una segunda lengua, entendiendo con ello la capacidad de comunicarse en ella aunque sea a costa de cometer errores. En todo caso, es conveniente recordar que un aprendiente puede estar expuesto al *input*, pero este puede no ser comprensible, o es posible que el filtro afectivo no permita la entrada, como se señaló anteriormente.

Según Lantolf (2000: 99), el *output* permite a los aprendientes discriminar qué pueden y qué no pueden hacer con el lenguaje que están aprendiendo. Es decir, un aprendiente de una segunda lengua, al intentar producir un mensaje

oral o escrito, se dará cuenta de si es capaz de transmitir lo que quiere decir al receptor, ya sea porque perciba lagunas en su producción, porque esta última sea exitosa o porque la respuesta del receptor le indique que el nivel de comprensión de su mensaje es adecuado o inadecuado. Coincidimos con esta postura.

Schlögelhofer (2010: 10-11) dedica un breve capítulo al *output* en el que igualmente afirma que el papel que tiene en la adquisición de segundas lenguas es esencial. Básicamente, el intento de producir fomenta que los aprendientes procesen el lenguaje con más profundidad y lleven a cabo un esfuerzo mental mayor si se compara con el que hacen al procesar el *input*.

El *output* también es considerado por algunos investigadores como una forma de demostrar lo que se ha adquirido previamente. Como afirma Swain (1995: 128):

Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete gramatical processing needed for accurate production. Output, thus would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology.

1.5. El *input* interrelacionado

Una vez definidos estos conceptos, es posible constatar cómo se interrelacionan íntimamente. En efecto, la producción dependerá completamente del *intake*, que a su vez no puede darse sin *input*. Se confirma asimismo la necesidad de que el *input* sea comprensible y comprendido para llegar a ser *intake*. El *output* se sitúa al final del proceso de comunicación y puede iniciar otro.

Ellis (1994: 349) ilustra esta interrelación con el siguiente diagrama:

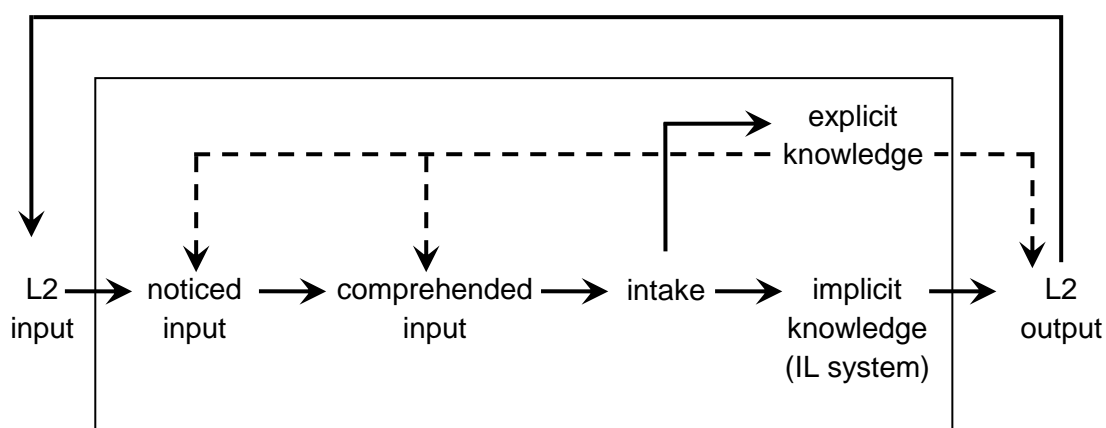


Fig. 4: Interrelaciones de conceptos

Además de los conceptos definidos hasta ahora, Ellis menciona el *input* captado de Gass (1988: 201), que sería, según esta autora, la primera fase de la adquisición de una segunda lengua: “a passing through of the initial data”. Parte del *input* comprensible sería apercebido y parte de este último sería comprendido. Sobre esto último, Gass (1988: 205) afirma lo siguiente: “what is comprehended can either feed into the intake or, alternatively, it may not be used by the learner for anything beyond communication”. De esta manera, a partir del *intake*, el conocimiento puede ser implícito (el aprendiente ha integrado el *intake*, que pasa a formar parte de su interlengua) o explícito (el aprendiente almacena el *intake*, pero no lo integra). Según Ellis (1994), este conocimiento explícito puede contribuir tanto en la producción, ejerciendo de monitor al supervisar y evaluar (comparación cognitiva entre *input* y *output*), como en los procesos que intervienen en el *intake* (captación del *input* y de elementos diferentes). Martín (2000: 56) señala que “el objeto del conocimiento implícito y explícito es el mismo, ya que estas dos formas de conocimiento solo se diferencian por su manera de operar, por su función, no por sus contenidos”. Según el modelo de Bialystock (1978), podría pasarse del conocimiento explícito al implícito mediante el uso y la posterior automatización.

2. RASGOS RELEVANTES RELACIONADOS CON EL *INPUT*

A continuación, se presentarán una serie de rasgos y elementos aplicables al *input* desde diferentes puntos de vista no excluyentes entre sí. En general, según autores como Kempen (1998), los rasgos que determinan el *input* marcan las trayectorias de aprendizaje hasta el punto de hacerlas tan heterogéneas como puede percibirse en la realidad de la adquisición de segundas lenguas.

2.1. *Input* y comprensión auditiva

Según Anderson y Lynch (1988), las características más relevantes del *input* desde la perspectiva de la comprensión auditiva son la organización de la información, la familiaridad con el tema, el grado de explicitación de la información y el tipo de *input*. Estas características pueden modificar la dificultad que experimentará el estudiante de una segunda lengua para comprender el contenido del mensaje.

Para comenzar, respecto a la organización de la información, según Anderson y Lynch (1988), la secuenciación lógica y cohesionada de los contenidos facilita la comprensión. Mientras que las interrupciones o regresiones, la dificultan.

A continuación, en lo relacionado con la familiaridad con el tema, los conocimientos previos o esquemáticos influyen considerablemente en la comprensión auditiva. No obstante, también señalan Anderson y Lynch que este tipo de conocimientos podrían provocar que el receptor malinterprete la información que recibe si difiere de la que ya posee, es decir, si recibe información que no concuerde con la suya.

Por último, en cuanto al grado de explicitación de la información, hay tres factores que afectan positiva o negativamente la comprensión: la presencia o ausencia de redundancia, la cantidad de información proporcionada (que puede conllevar la necesidad de inferir contenidos o no) y el empleo en mayor o menor grado de expresiones de referencia. En el caso de este último factor, los autores concluyeron que la presencia de pronombres y de diferentes expresiones para referirse a una única realidad dificultaba la comprensión del inglés en aprendientes con un nivel de competencia bajo.

Otros factores relevantes para la comprensión auditiva se encuentran en las tareas y los contextos: el proceso de la carga de información (cantidad de información y tiempo disponible para procesarla), el apoyo visual, el formato individual o en grupo y el tipo de tarea. Para esta investigación, el apoyo visual cobraría especial relevancia, si bien en este caso no se menciona explícitamente la subtitulación; únicamente se sugiere que el empleo de material audiovisual puede ser beneficioso si no conlleva confusión o distracción por parte de los receptores.

A todos estos factores, que señalan Anderson y Lynch, se puede añadir como esencial la calidad del *input*, que a su vez parece condicionada por estos mismos factores. Según Krashen (1985: 43) existen casos en los que el *input* no tiene la suficiente calidad como para fomentar la adquisición de una segunda lengua. Por ejemplo, en una gasolinera el trabajador escuchará siempre el mismo tipo de expresiones, por lo que su adquisición podría verse bastante limitada, algo que se reforzaría si la persona además es joven o un inmigrante. Otros aspectos externos como el ruido también podrían afectar a la calidad del *input*.

2.2. *Input* y aprendientes

Ellis (1994) señala que las características correspondientes al texto del *input* (oral o escrito) y al discurso del *input* (registro oral), unidireccional o sin interacción y bidireccional o con interacción, afectan al aprendiente de una segunda lengua. Esta distinción entre texto y discurso se atribuye a Widdowson (1974). Así, los textos a los que se exponen los aprendientes pueden no seguir las normas generales de la segunda lengua porque el hablante nativo no se ajuste a estas y los discursos pueden estar modificados. Surge el concepto de habla del cuidador (*caretaker talk*; Cruttenden, 1994; Ferguson, 1977) y del habla dirigida a extranjeros (*foreigner talk*; Gass, 1997; Hatch, 1983); esta última tiene las siguientes características: modificaciones lingüísticas (que pueden ser gramaticales y agramaticales) e interactivas, una estructura del discurso específica y funciones determinadas.

El habla del cuidador se refiere al proceso de adquisición de la lengua materna, durante el cual el cuidador del niño modifica su discurso (más claro y simple, usa expresiones de “aquí y ahora”) con la intención de beneficiar la comprensibilidad de este a corto plazo y la adquisición a medio y largo plazo: “In all speech communities there are probably special ways of talking to young children which differ more or less systematically from the more ‘normal’ form of the language used in ordinary conversation among adults” (Ferguson, 1977: 209).

El habla dirigida a extranjeros se refiere a las modificaciones que los hablantes nativos realizan en su propio discurso al dirigirse a hablantes no nativos (aprendientes de una segunda lengua o no). La gramaticalidad de estas modificaciones es quizás el punto de mayor controversia. Según un estudio de Long (1983a), que fue el primero en señalar que las conversaciones que incluían a hablantes no nativos exhibían formas que no aparecían de forma significativa entre hablantes nativos, la gramaticalidad se ve afectada por cuatro factores que recogen Gass y Selinker (2001: 274):

- El nivel de conocimientos de la segunda lengua del aprendiente. A menor nivel, mayor agramaticalidad.
- El estatus del hablante nativo. A más estatus, más agramaticalidad por la distancia entre los hablantes.
- La familiaridad en cuanto al uso del habla dirigida a extranjeros que tenga el hablante nativo. Un hablante nativo experimentado limitará la agramaticalidad al mínimo.
- La espontaneidad con la que se produce la conversación. Cuanto más espontánea sea la interacción, más agramaticalidad contendrá.

Además, se puede producir simplificación, regularización y elaboración como recurso (gramatical) para dirigirse a un hablante no nativo.

Las modificaciones de interacción se refieren al manejo del discurso y a su reconducción cuando se interrumpa. En el esquema siguiente se detallan los tipos de modificaciones interactivas del habla dirigida al hablante extranjero (Ellis, 1994: 258):

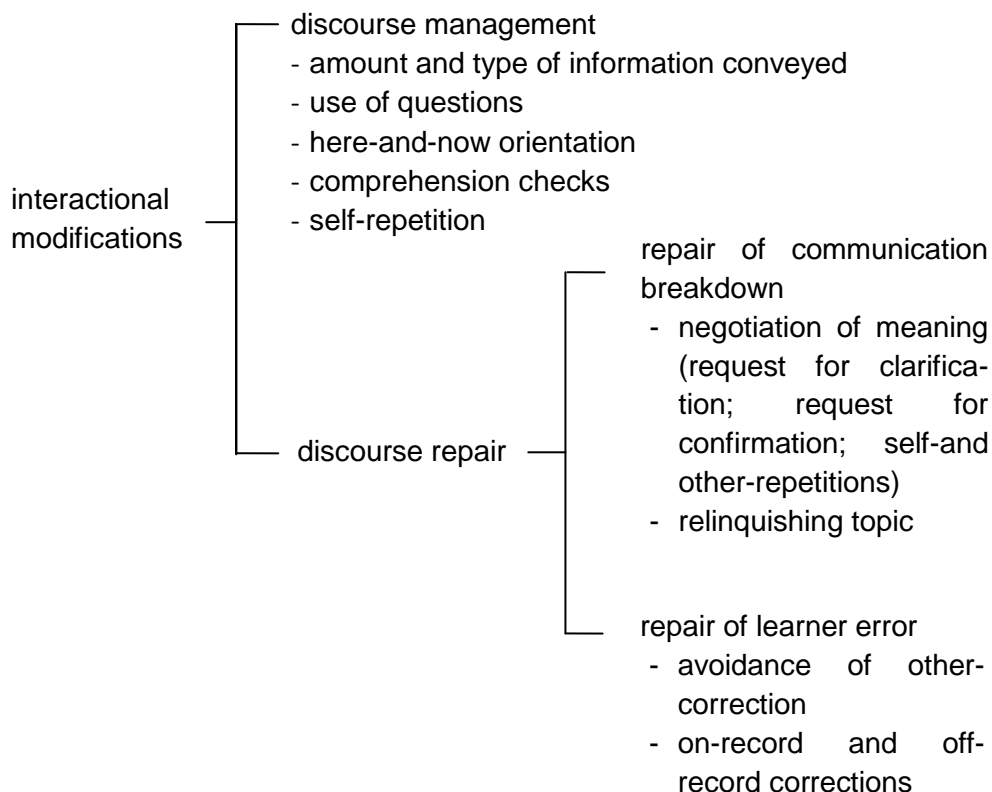


Fig. 5: Modificaciones interactivas del habla

Muchas de estas modificaciones interactivas de manejo y reconducción del discurso pueden encontrarse igualmente en textos unidireccionales dirigidos a aprendientes, como por ejemplo una prueba de comprensión.

La estructura del discurso gira en torno a la interacción (negociación del significado, *feedback* o “retroalimentación” como refuerzo y corrección, entre otros) y las funciones del habla dirigida a extranjeros son tres: promover la comunicación, mostrar las actitudes de los emisores a sus interlocutores e, implícitamente, enseñar la segunda lengua al hablante no nativo.

2.3. Los tipos de *input*

El *input* puede clasificarse atendiendo a criterios muy diversos. En este caso, se presentarán los siguientes enfoques: rasgos intrínsecos, marcos teóricos, interlocutores y contexto de uso.

2.3.1. *Input* según rasgos intrínsecos

El *input* lingüístico puede referirse a la lengua materna, a la segunda lengua, a la tercera lengua y así sucesivamente. Además, también puede ser interno (auto-*input*, como parte de un monólogo interno) o externo (otro hablante, la radio, el cine, etc.).

En líneas generales, el *input* lingüístico puede ser oral (participar en una conversación, escuchar la radio, ver la televisión, etc.) o escrito (leer un texto de cualquier tipo: un libro, un correo electrónico, un cartel anunciador, entre otros). Respecto al *input* oral, Anderson y Lynch (1988) adoptan la nomenclatura empleada por Brown y Yule (1983), según la cual los textos orales se pueden dividir en estáticos (descripción e instrucción), dinámicos (narración) y abstractos (opinión). Los estáticos son los más fáciles de comprender, mientras que los abstractos son los más difíciles. Dentro de cada tipo de texto oral existe una correlación por la cual se da la proporción de que a mayor presencia de elementos aumentaría la dificultad.

Por otro lado, el *input* lingüístico está acompañado de otros elementos como la pragmática, el paralenguaje, los conocimientos previos almacenados por el aprendiente, la contextualización, etc., que también pueden resultar determinantes para la comprensión del mensaje.

El canal de emisión y recepción del *input* igualmente puede variar y afectar su procesamiento: no es lo mismo leer un texto en papel que en una pantalla; tampoco conversar cara a cara es igual a hacerlo por teléfono. El canal podría considerarse un elemento facilitador u obstaculizador de la comprensión del *input*, en el sentido de que dependiendo de factores como la familiaridad, la calidad (vocalización) o la claridad (expresión), el receptor podría verse beneficiado o perjudicado al intentar comprender un mensaje. Por ejemplo, si un interlocutor pronuncia mal las palabras, es bastante probable que el receptor tenga que realizar un esfuerzo adicional para comprender o que la comunicación se interrumpa.

El *input* también puede ser real (material auténtico) o modificado. Hay investigadores que abogan por el empleo de material auténtico. Por ejemplo, Little y Singleton (1991) afirman que el empleo de textos escritos reales es

beneficioso para alimentar al aprendiente de una segunda lengua con una dieta lingüística más rica que pueda contribuir a reproducir el “baño lingüístico” en el que se ve inmerso el hablante de una lengua materna desde su nacimiento. Sin embargo, hay otros autores como Wong (2005) que presentan las ventajas de utilizar un *input* modificado o realzado. Estas ventajas se mencionarán en la contextualización teórica de esta investigación y este tema se retomará al mencionar los materiales utilizados para la mejora de la comprensión auditiva.

2.3.2. *Input* y rasgos que marcan su comprensibilidad

Esta clasificación de tipos de *input* corresponde a VanPatten (2000), que identifica cuatro tipos de *input* según los marcos teóricos que considera más relevantes y que reflejan la evolución de las investigaciones sobre el papel del *input* en la adquisición de segundas lenguas: comprensible, simplificado, modificado y mejorado o realzado.

Para comenzar, la noción de *input* comprensible ya se ha presentado en el epígrafe 2.1.3. A modo de recordatorio breve, se atribuye a Krashen (1973) la Hipótesis del *input*, según la cual el aprendiente debe comprender el mensaje para que la adquisición pueda acontecer.

En segundo lugar, identificar el papel del *input* simplificado en el proceso de comprensión ha sido otra línea de investigación claramente relacionada con la anterior. A menudo, el *input* dirigido a aprendientes se simplifica en los diversos niveles de la lengua para facilitar la comprensión por parte de estos, al reducir el *input* a lo que resulta más relevante.

Tercero, el concepto de *input* modificado englobaría al anterior (Long, 1983a), ya que pretende designar a todo *input* que se dirija a un estudiante de una segunda lengua (incluye la interacción con el hablante nativo). Las investigaciones de *input* modificado se centran en qué modificaciones favorecen la comprensión; por ejemplo, repeticiones, paráfrasis o simplificación de frases, entre otras.

Por último, el *input* mejorado o realzado puede definirse como un *input* al que se aplican una serie de manipulaciones para acelerar el proceso de adquisición o minimizar las dificultades que puedan surgir. Se basa en la premisa de que

redirigir la atención del aprendiente durante el procesamiento del *input*, cuando este no percibe algún aspecto lingüístico en particular, podría contribuir a la adquisición de dicho aspecto. Por ejemplo, en un texto se incluiría un mismo aspecto gramatical con una frecuencia alta para que el aprendiente lo captara e identificara, pudiendo aplicarlo más tarde a partir de esta abundancia de ejemplos.

2.3.3. *Input* según el aprendiente y el contexto

Es posible establecer otras clasificaciones de tipos de *input* desde el punto de vista de los aprendientes y según el contexto en el que se produzca el aprendizaje.

Según el aprendiente, Schlögelhoffer (2010) propone tres tipos de *input* basándose en Barron (2003): *input* específico para el aprendiente, *input* según el contexto de aprendizaje e *input* en el aula de idiomas.

El *input* específico para el aprendiente puede ser de varios tipos:

- El primero que se menciona es aquel *input* sin modificaciones que se recibe a través de medios como la televisión o la radio; un tipo de *input* que es igual al que reciben los hablantes nativos.
- El segundo es el *input* modificado para que los aprendientes tengan suficiente *input* comprensible u *output* que los nativos dirigen a los extranjeros, comparable al discurso de los profesores en un aula de idiomas que simplifican su discurso para que los aprendientes puedan seguir la lección con facilidad.
- El tercer tipo de *input* es la exposición al habla de la interlengua, es decir, cuando el *output* proviene de otros aprendientes (o del auto-*input*, según se mencionó con anterioridad). Muchos investigadores (Pica y Doughty, 1985a y 1985b; Porter, 1986; Wong-Fillmore, 1992) consideran que este último tipo de *input* no es suficiente, puesto que la competencia lingüística de los aprendientes es dispar. En contraste con este dato, según Ellis (1994) el habla de la interlengua es la fuente primaria de *input* para muchos aprendientes. Además, siguiendo la premisa de que

la negociación del significado es importante para la adquisición, a este tipo de *input* se le puede adjudicar un valor añadido.

Según el contexto, es posible distinguir entre aquellos que son de aprendizaje y los que no lo son estrictamente, dado que el *input* puede recibirse en contextos ajenos a la enseñanza. Ambos tipos permitirán al aprendiente la puesta en práctica de lo ya aprendido.

Schlögelhofer (2010) propone como ejemplo de un contexto de aprendizaje estudiar en el extranjero: los aprendientes de una segunda lengua que viajan al país donde esta lengua es la materna de sus habitantes pueden recibir clases especialmente diseñadas para ellos y tener contacto con hablantes nativos, tanto dentro como fuera del aula. En este contexto, los aprendientes se ven forzados en mayor o menor medida a utilizar la segunda lengua. Cabría cuestionar el grado de empleo de la segunda lengua en los casos en los que estos aprendientes compartan una lengua materna. Al volver de este contexto de estudio en el extranjero, los aprendientes retornan al contexto de instrucción en el aula, habiéndose beneficiado del contexto social, más natural, que beneficia la adquisición. Además, en una situación de desplazamiento al contexto social donde se habla la lengua que se aprende, al mero proceso de adquisición se superpone la necesidad real de comunicación en el día a día de los aprendientes.

En el apartado de *input* en el aula de segunda lengua se incluye al profesor, los libros de texto (y otros materiales de enseñanza, como los CD) y a hablantes que supuestamente comparten un nivel de idioma (aunque en muchas aulas el nivel resulte heterogéneo). Para Han (2004), el *input* que se recibe en el aula, al provenir del profesor y de otros aprendientes, no es eficiente para la adquisición, si se compara con el *input* resultante del contacto con hablantes nativos. En general, se trataría por tanto de un *input* limitado al que se añade el que proporcionan los libros de texto utilizados en el aula. En este punto, cabría cuestionarse si se está haciendo referencia a la poca eficiencia debido a la procedencia de este *input* o a la frecuencia y duración de la exposición. Entendemos que en este caso el factor tiempo sería más importante, ya que el tiempo de exposición a la segunda lengua en las clases suele ser bastante

limitado, mientras que considerar que el *input* proporcionado por el profesor siempre es inadecuado nos parece arriesgado.

Han (2004) añade que la interacción *inter pares*, que se produce en el contexto de la clase de segunda lengua, produce una gran cantidad de *output* que en general no recibe corrección por parte de los profesores, por lo que llega a ser *input* plagado de incorrecciones para los aprendientes. Estas observaciones de Han nos parecen reveladoras, pero a la vez poco prácticas. Supondrían que el profesor de una segunda lengua siempre debería corregir los errores de los aprendientes. Por otro lado, poder practicar únicamente con nativos tampoco es siempre posible, al menos en el habitual contexto del aula en el propio país del aprendiente (como es el caso de los aprendientes de una segunda lengua en España, por ejemplo). Hablar de complementariedad entre el contexto del aula (en el país propio y en el extranjero) y el contexto social extranjero o el contacto con hablantes nativos nos parece más acorde con nuestra realidad.

3. EL PAPEL DEL *INPUT* EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Al tratar el papel que juega el *input* en la adquisición de una segunda lengua, Ellis (1994) señala que hay tres enfoques principales:

- El enfoque comportamental propone que hay una relación directa entre *input* y *output*. Se ignora el procesamiento interno (aprendiente pasivo), por lo que se trata de un proceso de estímulo (que se puede manipular e imitar) y de *feedback* (refuerzo o corrección en el proceso de aprendizaje).
- El enfoque mentalista propone que el *input* es el desencadenante de un procesamiento lingüístico interno por medio de un conocimiento innato del aprendiente.
- El enfoque interaccionista se subdivide en dos tipos. En el tipo cognitivo (con raíces en la psicología cognitiva), la adquisición es resultado de la interacción en igualdad entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos del aprendiente. Aquí el *input* cumple una función determinante, dentro de las limitaciones impuestas por los mecanismos internos del aprendiente. En el tipo social, la interacción verbal es de vital

importancia para la adquisición de una segunda lengua, ya que resalta algunos hechos de la segunda lengua para el aprendiente. En este tercer enfoque interaccionista, Ellis advierte que muchas teorías de corte cognitivo consideran la interacción social como el principal mecanismo de reorganización mental.

Para terminar esta breve introducción de este subepígrafe, Gass (2003: 229) resume el papel que juega el input en el marco de algunos de los enfoques teóricos que considera más relevantes en la siguiente tabla:

	Focus is specific input?	How important?
Input/interaction	No	Very
Input Hypothesis (Krashen)	Yes ($i + 1$)	Very
UG	Yes (related to specific parameter)	Depends
Information processing	No	Very

Tabla 4: Papel del Input en los enfoques teóricos

Como puede observarse, se especifica si el *input* debe ser de un tipo específico y hasta qué punto se le da importancia a la presencia del *input* en cada caso.

3.1. La exposición al *input*

Según las diversas corrientes de investigación que analizan la cuestión de qué cantidad de exposición al *input* es recomendable para la adquisición de una segunda lengua, se pueden encontrar respuestas que van desde que el *input* es lo único necesario para la adquisición hasta que este puede quedar relegado a un segundo plano.

Iniciando una cronología, según Postovsky (1982: 68), “the student learns essentially what he hears”. Aquí parece no tener en cuenta el *input* escrito o visual. También en los ochenta, Krashen (1985: 33) afirmó en su Hipótesis del

input que la interacción bidireccional con hablantes nativos no es *conditio sine qua non* para la adquisición de una segunda lengua.

A este respecto, para Wong (2005: 31) Krashen acierta cuando afirma que la adquisición de segundas lenguas no puede tener lugar sin una gran cantidad de *input* comprensible. Igualmente, reconoce que hay personas que pueden aprender una segunda lengua sin instrucción, sin precisar, eso sí, qué nivel de competencia lingüística podría alcanzar dicho aprendiente. Por ejemplo, Wong cita los diarios y registros de Marco Polo y los misioneros que llegaron al Nuevo Mundo, en lo respectivo a la adquisición de lenguas. También añadiríamos en este caso la posibilidad del aprendizaje incidental. Sin embargo, la autora mencionada también considera que hay motivos para pensar que esta forma de aprender una segunda lengua por sí sola puede no ser la mejor opción, ya que al utilizar este sistema peligran la eficiencia y la precisión. Primero, el *input* no es tan abundante en muchas clases de segundas lenguas, ya que solo el 25% del habla del instructor puede considerarse *input* destinado a la adquisición; segundo, los aprendientes no siempre captan o prestan atención a ciertos rasgos o la totalidad del *input* por sí mismos; y, por último, los aprendientes no siempre logran las conexiones correctas de forma y significado. Asegura Wong que a veces es necesario realzar el *input* mediante instrucción formal, para que los aprendientes lo capten. En esto sigue a Ellis (1990), quien afirma que a menudo una modificación del *input* fomenta la comprensión o hace que el aprendiente capte alguna información específica. Quizás lo más llamativo de esta reflexión de Wong sea ese 25% de habla del instructor destinada a la adquisición. La idea de que un 75% se pierda es desoladora.

Por otra parte, Piske y Young-Scholten (2009: 1) presentan un resumen de las diversas posturas respecto a si es suficiente la exposición al *input* para la adquisición de una segunda lengua. La primera que enuncian es la innatista, promovida por Chomsky en los años ochenta: “For those researchers who maintain that second language acquisition is driven by innate linguistic mechanisms, mere exposure to *input* from other speakers is all that is necessary for acquisition to take place”. Convendría recordar en este punto que el *input* no solo proviene de otros hablantes, sino también de otros medios como la televisión o la radio; en este caso, no dejan de ser oradores animados,

pero el canal, como hemos visto con anterioridad, puede facilitar o dificultar la comprensión.

Tomando esta afirmación de Chomsky como punto de partida, Piske y Young-Scholten la refutan, al exponer otros puntos de vista, y atenúan así una afirmación que podría resultar tajante. Exponen que en la lingüística generativista se asume que la competencia lingüística de un hablante llega a ser mucho más compleja que el *input* disponible; además, en principio, la estructura lingüística que subyace no se revela en el *input*. Se llega así al concepto chomskiano de innatismo: los niños adquieren su lengua materna a pesar de la pobreza del estímulo (sobre todo a nivel sintáctico) al que están expuestos porque existen unos principios universales. Es lo que Chomsky denominó Gramática Universal (GU), ya presentada en el capítulo introductorio dedicado a la adquisición de segundas lenguas. Aplicado al aprendizaje de una segunda lengua, se señala que esta GU podría limitar la adquisición a lo largo de toda la vida. De esta forma, según Krashen (1985: 3): “The extensive evidence for the *Input Hypothesis* [...] supports Chomsky’s position, and extends it to second language acquisition”. En cuanto a investigaciones prácticas, autores como Clahsen *et al.* (1983) o Vainikka y Young-Scholten (1994) estudiaron el desarrollo de la competencia lingüística de aprendientes adultos de una segunda lengua expuestos al *input* en un contexto natural sin instrucción. Habría que tener en cuenta, no obstante, que diversos autores afirman que una vez adquirida la lengua materna, esta sustituye a la GU.

Según el enfoque de comprensión, los intercambios comunicativos no serían estrictamente necesarios para la adquisición de una segunda lengua, ya que los mecanismos lingüísticos internos del aprendiente son los que llevan a cabo el proceso más significativo que se produce como respuesta al *input* (Piske y Young-Scholten, 2009).

Para Cook (2001: 129), el lenguaje al que se exponen los aprendientes es un elemento que forma parte del posible éxito en la adquisición de una segunda lengua, se trata de “optimal samples of language for the learner to profit from”. Reconoce, por tanto, la importancia de la exposición al *input*. Al denominarlo “óptimo”, supone que tendría que cumplir con una serie de requisitos

(corrección, adecuación, cantidad de *input*, etc.) que no siempre se cumplen, por ejemplo, en la interacción entre aprendientes.

En este mismo sentido, Sharwood Smith y Truscott (2005: 211) afirman que la competencia lingüística “[is] driven by comprehension rather than PRODUCTION because the former imposes constraints on the processors that are not found in the latter”. Por lo tanto, según esta definición, la exposición al *input* sería más importante que la producción que genere el aprendiente para incrementar su competencia lingüística.

En nuestra opinión, todos los elementos que forman parte del proceso de comprensión de un mensaje, incluida la producción, son indispensables para el desarrollo del nivel de competencia lingüística de los aprendientes, máxime si tenemos en cuenta que cada aprendiente cuenta con características individuales únicas. Por ello, a algunos aprendientes podría beneficiarles más la producción que a otros.

3.2. Cantidad necesaria de *input*

Respecto a la cantidad de *input* a la que el aprendiente necesita estar expuesto para poder adquirir una segunda lengua, no existe consenso (Carroll, 2001; Wode, 1994a). Tampoco está clara la cantidad de *input* que reciben los aprendientes (Piske y Young-Scholten, 2009: 13). Dehaene-Lambertz, Hertz-Pannier y Dubois (2006) califican la exposición al *input* de carácter lingüístico como “intensa” a partir del momento del nacimiento (en este caso, no es una segunda lengua, pero se establecen comparaciones a partir de los datos de la lengua materna). Podría tomarse como referencia a Sharwood Smith (1994), que señala que un niño de cinco años ha recibido a lo largo de su vida unas 9000 horas de *input*, estableciéndose así una comparación entre el nivel medio de adquisición de la lengua materna de este niño y la adquisición de una segunda lengua. Higgs (1985: 201) calcula que un aprendiente adulto que participe en un curso académico a nivel universitario, con clases de segunda lengua diarias, estará expuesto a esta lengua un equivalente a 62,52 días. Por lo que partiendo de un nivel cero, se alcanzaría como mucho un nivel intermedio.

La cantidad de exposición al *input* parece estar directamente relacionada con la adquisición. Por ejemplo, Lightbown (2000) señala que la principal causa de una adquisición incompleta de una segunda lengua en un contexto de instrucción formal en el aula es el contacto limitado que los aprendientes tienen con la lengua en cuestión. En otro contexto, fuera del aula, según Flege y Liu (2001), la falta de interacción oral con hablantes nativos que experimentan los adultos nativos inmigrantes limita gravemente la cantidad de *input* a la que se ven expuestos en comparación con los estudiantes universitarios.

En resumen, parece que cuanta más exposición a *input* de calidad, más mejorará la competencia lingüística del aprendiente. Por ello, más allá de la instrucción formal, toda actividad adicional que permita estar en contacto con la segunda lengua resultará especialmente beneficiosa respecto a este objetivo concreto, sobre todo si pasa a formar parte de una rutina no solo en el ámbito educativo, sino en la vida privada del aprendiente.

3.3. *Input* sin interacción

Son pocos los autores que se han centrado en investigar el *input* sin interacción y aún menos los que lo han definido. Así, como ocurría con la definición de *input*, los primeros autores no definieron tampoco en qué consistía exactamente el *input* con o sin interacción.

Stephen Krashen (1985) es uno de los autores más relevantes que abogaban por el *input* sin interacción. Para él, siempre y cuando el *input* sea comprensible, el aprendiente podrá beneficiarse de actividades como ver la televisión, asistir a ponencias o leer. Según Krashen, el *output* no es estrictamente necesario (aunque sí se reconoce su utilidad) porque la comprobación de hipótesis tiene lugar en un nivel subconsciente que ni requiere producción, ni incluye el éxito comunicativo.

Según la definición de Wong (2005), el *input* sin interacción ocurre en el contexto lingüístico de discurso no recíproco. En este caso, los aprendientes no forman parte de la interacción. Como ejemplos de este tipo de *input* sin interacción se señalan los siguientes: escuchar anuncios en el metro, escuchar la radio o asistir a clases magistrales. Resultaría muy interesante un estudio

comparativo entre las horas que un aprendiente de una segunda lengua está expuesto a este tipo de *input* sin interacción, frente al número de horas que disfruta de la interacción, todo ello pensando en el contexto concreto de una sociedad monolingüe como es la andaluza, en la que la segunda lengua se aprende en el aula y no necesariamente a diario.

Schlögelhofer (2010) señala respecto al *input* sin interacción que hay personas que alcanzan un nivel de competencia alto en una segunda lengua sin que medie ningún tipo de comunicación interpersonal o intercambios comunicativos con hablantes nativos.

Teniendo en cuenta que la mayoría de investigadores del campo de la adquisición de segundas lenguas se han centrado en estudiar el *input* con interacción (Gass y Selinker, 2001), nos parece especialmente interesante estudiar la correlación entre simple exposición al *input* y mejora de la comprensión auditiva en el presente trabajo.

3.4. *Input* con interacción

Según Gass (2008: 232), entre los primeros investigadores de adquisición de segundas lenguas en considerar el papel de la conversación para el desarrollo de una segunda lengua se encuentran Wagner-Gough y Hatch (1975).

El *input* con interacción según Wong (2005) es *input* recibido en un contexto interactivo en el que hay algún tipo de intercambio comunicativo y en el que intervienen el aprendiente y, al menos, otra persona (un hablante nativo, otro aprendiente, el instructor, etc.). Wong señala que en este caso los aprendientes tienen la posibilidad de negociar el significado, esto es, pueden comunicar a su interlocutor que no han comprendido y pedir aclaración, lo que haría que el *input* fuera más comprensible y más accesible para su adquisición.

Una de las hipótesis más relevantes que abogan por la interacción la formuló Long (1996: 451-2):

Negotiation for meaning, and especially negotiation that triggers interactional adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particular selective attention, and output in productive ways.

En la versión más extrema de esta hipótesis sin interacción la adquisición se vería prácticamente imposibilitada.

Dentro de la interacción, Gass y Selinker también señalan la negociación del significado como uno de los rasgos más importantes y enriquecedores de la interacción, ya que permite que los interlocutores interrumpen la conversación para que las partes comprendan su contenido: “Negotiation of the sort that takes place in conversation is a means to focus a learner’s attention on just those areas of language that do not ‘match’ those of the language being learned” (2003: 375).

En contraposición, Schlögelhofer (2010) afirma que incluso los aprendientes que interactúan ampliamente con hablantes nativos de una segunda lengua pueden fracasar en su intento de adquirir esa lengua.

Ellis (1994) distingue cuatro enfoques que han estudiado la relación entre *input* e interacción y adquisición de una segunda lengua y que se exponen a continuación. Estos enfoques centran su atención en cuatro elementos clave: frecuencia, comprensibilidad, producción y construcción colaborativa. Al menos algunas partes se pueden considerar igualmente aplicables al ámbito del *input* sin interacción:

- Frecuencia: el orden de adquisición de una segunda lengua está determinado por la frecuencia de aparición en el *input* de los diferentes ítems lingüísticos. Se centra más en la precisión, que refleja el orden de la adquisición, que en esta última (Hamayan y Tucker, 1980; Larsen-Freeman, 1976a; 1976b; Lightbown, 1980; 1983; Long, 1981b; Long y Sato, 1983; Snow y Hoefnagel-Höhle, 1982).
- *Input* comprensible: la comprensibilidad del *input* es un factor que causa la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1981a; 1985; 1989; Long, 1985). Como se especificó anteriormente, el *input* no debe ser solo comprensible, sino también comprendido.
- Producción: algunos estudios asignan al *output* un papel esencial en la adquisición. Por ejemplo, varias hipótesis relativas al *output* (*feedback*: Schachter, 1986; *output* comprensible: Swain, 1985) o la hipótesis de la creación de capacidades. Esta última sugiere que las normas se

aprenden primero de forma consciente y se automatizan paulatinamente mediante su puesta en práctica.

- Construcción colaborativa del discurso: la adquisición de estructuras sintácticas se produce tras aprender a participar en conversaciones. Autores como Hatch (1978a: 404) abogan por esta idea: "One learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed". Se documentan diversas estrategias para que esto ocurra, como la incorporación, la repetición o modificación de la producción, el andamiaje (*scaffolding*), etc. Otros autores, sin embargo, refutan la utilidad de la construcción colaborativa entre aprendientes (Dittmar, 1981; Klein, 1981; Meisel, 1987; Trevis y Porquier, 1986), ya que según estos los aprendientes a veces emplean estrategias de compensación para evitar características morfológicas que no han adquirido. Por lo tanto, esta estrategia iría en detrimento del aprendizaje.

Como afirman Gass y Selinker (2001), los aprendientes en una interacción tienen a su disposición dos tipos de información lingüística. Por un lado, una serie limitada de muestras "positivas" del lenguaje, que se caracterizan por su corrección y adecuación al contexto comunicativo, y, por otro lado, muestras negativas del lenguaje, que consisten en una serie de pistas para que el aprendiente se dé cuenta de que su producción no es correcta o adecuada por algún motivo. Podríamos añadir a esta muestra negativa el momento en el que el aprendiente capta que otra producción es inapropiada o errónea (a menudo, de otro aprendiente); así el aprendiente percibe sus errores y los de los demás (aunque no siempre conozca la formulación correcta). Estas muestras negativas no constituyen una condición necesaria para la adquisición, según algunos estudios sobre adquisición de una primera lengua (Pinker, 1984; Wexler y Culicover, 1980): los niños no reciben muchas correcciones, por lo que las muestras negativas no son ni frecuentes, ni necesarias. Sin embargo, según autores como Long (1996) o Gass y Selinker (2001), las muestras negativas sí podrían facilitar la adquisición en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua. Además, siguiendo a Martín (2000), en este punto nos planteamos si las particularidades de la adquisición de la lengua materna son

completamente extrapolables a la adquisición de una segunda lengua. Conviene igualmente discutir si, como propuso Lenneberg (1967), existe un periodo crítico de aprendizaje y dónde se sitúa. Lenneberg lo ubicó entre los dos y los doce años de edad, periodo tras el que no es fácil que el acento del aprendiente se asemeje al de un hablante nativo sin instrucción específica; Krashen (1973) eleva la edad a los quince años. Otras opciones también plausibles son que haya un periodo sensible de aprendizaje o que no existan este tipo de periodos; Long (1990) diferenció entre habilidad fonética y habilidad morfosintáctica, para las que propuso seis y quince años respectivamente como límite para llegar a dominarlas.

En contraposición, el *input* sin interacción no debería presentar tan a menudo estas muestras negativas del lenguaje, ya que medios como la televisión o la radio (por no mencionar los materiales educativos de cualquier tipo), que son quizás los que más horas de *input* sin interacción proporcionan a los aprendientes, suelen emplear un lenguaje correcto (sería ciertamente interesante comprobar si los programas con mayor cuota de audiencia contienen errores lingüísticos graves). Esto estaría más en consonancia con la forma de aprender la lengua materna, aunque conviene recordar que hay interacción en la adquisición de esta.

En general, podría concluirse que el *input* sin interacción, y comprensible, es esencial para la adquisición de una lengua. La interacción en sí misma desde el mismo comienzo de la adquisición no es esencial, aunque a medio y largo plazo facilita esta adquisición y mejora el nivel adquirido, sobre todo en el sentido de que el efecto práctico de haber adquirido una segunda lengua se hace palpable al interactuar con un hablante nativo o no de dicha lengua. Lo mismo ocurre cuando se logran éxitos de la vida diaria como superar una entrevista de trabajo en la segunda lengua o un examen de acreditación de nivel de una lengua moderna.

4. ESTUDIOS SOBRE EL *INPUT*: EVOLUCIÓN DE PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

Desde los años sesenta, se han sucedido las teorías sobre cómo se adquieren las lenguas (la lengua materna, la segunda lengua, la tercera lengua, etc.) y sobre el papel que el *input* juega en este proceso. En este sentido, se puede citar a teóricos como Corder (1967) y Selinker (1972), cuyas obras supusieron el punto de partida para el desarrollo de otras teorías. Recordemos que Corder fue quien estableció una primera diferencia entre *input* e *intake* y que Selinker planteó la existencia de la interlengua. Se sucedieron toda una serie de aportaciones sobre aspectos esenciales, como la transferencia de la lengua materna a la segunda lengua o el desarrollo de la teoría de análisis de errores de Corder: “error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning” (1974: 125). Ellis (1994) presenta toda una serie de estudios sobre el *input* realizados en esta década (Ferguson, 1975; Hatch 1978a y 1978b; Hatch y Wagner-Gough, 1976; Peck, 1978). Ferguson trató el caso específico del *input* de habla modificada dirigida a extranjeros y los otros autores el *input* en un contexto interactivo.

En los ochenta se sitúa la Hipótesis del *Input* de Stephen Krashen y la teoría del Monitor. A mitad de este periodo, Merrill Swain propuso la Hipótesis del *Output* Comprensible, por la cual la producción es necesaria para que la adquisición de una segunda lengua sea exitosa. También en esta década, según VanPatten y Benati (2010), se aplicaron diversas teorías de otros ámbitos diferentes al lingüístico. Por ejemplo, White (1989) analizó la competencia del aprendiente a través de la revisión de cambios de parámetros relativos a la Gramática Universal dentro de la teoría sobre la lingüística. Pienemann (1985) formuló la hipótesis de la aprendibilidad, que predice la adquisición si la interlengua se encuentra en una posición próxima al momento en el que la estructura que se va a enseñar se adquiriría en un contexto de adquisición natural. Se propusieron asimismo aplicaciones de la teoría del conocimiento y otros enfoques de corte psicológico, sirva como ejemplo el conexionismo, respecto a la adquisición de segundas lenguas, que tendrían un mayor impacto en la década siguiente.

Según Ellis (1994), los estudios sobre *input* en la década de los ochenta se orientaron a la investigación de los efectos que variables específicas pudieran tener en el *input* y la interacción (consultas, intercambios de información unidireccionales o bidireccionales, etc.). Por ejemplo, Gass y Varonis (1985) o Pica y Doughty (1985a). Estudios de diarios como el de Brown (1985) o Schmidt y Frota (1986), fuente de información introspectiva del aprendiente respecto al *input*, también se pusieron en práctica.

En los años noventa, toda una serie de teorías, hipótesis y enfoques sobre adquisición de segundas lenguas, muchas de ellas radicadas en hipótesis e ideas de los ochenta como la Hipótesis del *Output* (Swain, 1985) o la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996), compitieron en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

Los dos enfoques de mayor relevancia durante este periodo son, según VanPatten y Benati (2010: 13), la aplicación de la teoría de la lingüística por un lado y de los enfoques psicológicos por otro lado. Surgieron también otros enfoques, como la Teoría de lo aprendible (Pienemann, 1998) o el procesamiento del *input* (VanPatten, 1995, 1996; VanPatten y Cadierno, 1993a, 1993b; Van Patten y Sanz, 1995); la interlengua se desarrolla como respuesta al procesamiento del *input*. La mayor parte de estos enfoques son compatibles con la teoría de la lingüística o la teoría del conocimiento. Merece la pena mencionar la Teoría Sociocultural (Lantolf, 1994) que sitúa al aprendiente como un agente activo durante el aprendizaje en contextos sociales específicos.

VanPatten y Benati (2010) señalan que en la década del 2000 la adquisición de segundas lenguas como disciplina se trata desde las perspectivas de enfoques comunicados: el lingüístico y el cognitivo, que aún dominan el panorama. Estos autores piensan que la situación no va a cambiar, debido a la cantidad de investigadores que se centran en la línea de la lingüística cognitiva. El campo de la adquisición de segundas lenguas seguirá centrado en la mente o el cerebro, ya que “that’s where language resides”. Incluso aquellos que defienden fervientemente que la adquisición se logra en un contexto social “would have to admit that language is a property of the mind and although learning may happen through interaction and through ‘dialogic discourse’, language ends up in the mind/brain of the learner” (2010: 14).

Dentro de este periodo, especial atención merece el *input* realzado que ya se ha mencionado anteriormente. La intención de mejorar o realzar el *input* por parte de los profesores e investigadores de segundas lenguas surge ante la realidad de que en las aulas la exposición al *input* es habitualmente limitada y de que los aprendientes no siempre captan características intrínsecas del *input* que forman parte del aprendizaje de una segunda lengua. Siguiendo a Sharwood Smith, Wong (2005: 33) define el realce del *input* como “any pedagogical intervention that is used to make specific features of L2 input more salient as an effort to draw learners’ attention to these features”. Este realce del *input* también pretende aumentar su comprensibilidad, mediante técnicas como las siguientes (Wong, 2005):

- Torrente de *input* o *input flood*: consiste en inundar o saturar el *input* con un rasgo lingüístico concreto, de forma que los aprendientes lo capten con mayor facilidad. Según Gass (1997), la frecuencia de aparición de una estructura condiciona las posibilidades de que el aprendiente las capte.
- Realce textual: consiste en utilizar pistas tipográficas para que el lector capte una forma gramatical concreta, resaltada mediante negritas, cursivas, mayúsculas o subrayado, entre otras.
- *Input* estructurado: consiste en estructurar el *input* de forma que cumpla con un objetivo específico y pretende que los aprendientes capten ciertos rasgos lingüísticos y que cambien estrategias poco apropiadas de procesamiento del *input* (conexiones de forma y sentido). Se basa en el trabajo de VanPatten, mencionado con anterioridad.

Wong señala que el *input* realzado no implica una conversión automática a *intake*. Además, tampoco se puede garantizar que los aprendientes capten el *input* realzado, aunque su empleo aumente esta probabilidad. Se trata, por tanto, de una técnica con sus limitaciones.

5. EL *INPUT* COMPRENSIBLE Y COMPRENDIDO

Anteriormente, se presentó el concepto de *input* comprensible y comprendido y se clasificaron los tipos de *input* atendiendo al criterio de la comprensibilidad en

el subepígrafe 2.3.2. En efecto, el concepto de *input* comprensible resulta especialmente relevante desde las hipótesis de los años ochenta, cuando Krashen (1985) afirmó que si el *input* no es comprensible para los aprendientes de una primera lengua la adquisición se verá gravemente retrasada. Como ejemplo expone el caso de los hijos de personas con deficiencia auditiva: al tener una exposición limitada a un *input* comprensible, verán cómo su adquisición de la lengua materna se retrasa. Esto podría extrapolarse con más razón a los aprendientes de segundas lenguas, ya que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan es que no siempre comprenden los mensajes que reciben.

En general, según Gass y Selinker (2001), si no se comprende el lenguaje no puede haber aprendizaje. No obstante, también señalan que comprensión no es igual a adquisición sino que la comprensión sería un suceso aislado, mientras que la adquisición es permanente. De esta manera, que se comprenda el *input* no es sinónimo de que este llegue a ser *intake*.

Además, según estos autores, existen varios aspectos que determinan la comprensión o incomprensión de un discurso: la pronunciación, los conocimientos previos del aprendiente, la gramaticalidad, la contextualización del mensaje (vocabulario, coherencia y cohesión), la familiaridad con el tema... Mencionan igualmente otros factores que determinarían la comprensión o incomprensión de una interacción: además de lo anterior, se añadirían los indicadores de comprensión o retroalimentación por parte del receptor, la familiaridad entre hablantes, etc.

Para Krashen, el *input* llega a ser comprensible como resultado de un proceso de simplificación y con la ayuda de pistas contextuales y extralingüísticas (Ellis, 1994: 273).

5.1. La relación entre el *input* interactivo o no interactivo y la comprensión

Ellis (1994) presenta una serie de estudios sobre la comprensión en relación a una serie de rasgos, separando los propios de la interacción de aquellos que no lo son. Conviene recordar que, aunque Ellis estudia el *input* con interacción

(bidireccional), algunas de las conclusiones extraídas podrán extrapolarse al *input* sin interacción (unidireccional), como se expondrá a continuación.

Por un lado, entre los rasgos interactivos, Ellis presenta los siguientes:

- Cantidad y tipo de información. En un estudio de Derwing (1989), se llegó a la conclusión de que ampliar la información no siempre conduce a una mejor comprensión del discurso, ya que los aprendientes no consiguen identificar la información esencial en estos casos. A pesar de esto, no se pretende restar importancia al papel que puede jugar la redundancia en otras circunstancias. Este rasgo podría aplicarse al *input* sin interacción unidireccional, ya que puede tenerse en cuenta a la hora de elaborar materiales didácticos; igualmente, en materiales reales como una película no es habitual que se amplíe la información deliberadamente, aunque sí puede estar presente la redundancia.
- Implicación del aprendiente en la negociación. Varios estudios confirman que cuando los aprendientes tienen la oportunidad de solicitar una aclaración o negociar el significado, se genera una mayor cantidad de *input* comprensible o de calidad para ellos (Loschky, 1989; Pica, Young y Doughty, 1987; Tanaka, 1991; Yamazaki, 1991). Como arguye Ellis, se debe tener en cuenta que en estos casos también aumenta la cantidad de *input* disponible para los aprendientes, por lo que es posible cuestionar que la mejora se deba a la implicación y no a ese aumento de cantidad de *input*. Este rasgo no podría aplicarse al *input* sin interacción o unidireccional, aunque cabría la posibilidad de hacer alguna consulta tras leer o escuchar algún fragmento o aplicar estrategias de visionado, por ejemplo.

Por otro lado, entre los rasgos no interactivos, se presentan los siguientes:

- La velocidad del discurso. Los primeros estudios de los años ochenta sugieren que una velocidad baja en la expresión comunicativa fomenta la comprensibilidad del mensaje (Fujimoto *et al.*, 1986; Kelch, 1985; Long, 1985; Mannon, 1986); no obstante, estos estudios tenían en cuenta otras variables paralelamente. Estudios posteriores como el de Griffiths (1990) concluyeron que podría haber un umbral situado en

doscientas palabras por minuto, por debajo del cual los aprendientes de nivel intermedio y avanzado podrían no experimentar una gran dificultad en cuanto a la comprensión. Este rasgo puede aplicarse al *input* unidireccional: por ejemplo, una gran parte de series de televisión en versión original se graban a una velocidad demasiado elevada para los aprendientes de una segunda lengua si no tienen un nivel avanzado.

- Modificaciones del discurso que fomentan la comprensión. La naturaleza de estas modificaciones y sus efectos se estudian de forma comprensiva en el trabajo de Parker y Chaudron (1987), donde se concluye que las modificaciones no siempre favorecen la comprensión, salvo el caso de las modificaciones desarrolladas (redundancia y explicitación de la estructura temática), que a su vez únicamente favorecen la comprensión si el nivel de dificultad lingüística no supera un cierto nivel (que no se especifica). En el caso del *input* unidireccional, se podrían seguir las directrices respecto a las modificaciones del discurso en caso de material didáctico preparado *ad hoc*.
- Papel de la lengua materna. Diversos estudios de los años ochenta (Hawkins, 1988; Holobow, Lambert y Sayegh, 1984) no resultaron concluyentes respecto a la cuestión de si la lengua materna juega o no un papel favorecedor en la comprensión del *input*. No obstante, la distancia lingüística juega un papel fundamental. Este rasgo puede aplicarse al *input* unidireccional. De hecho, según Krashen (1985: 79-81):

[...] cognitive academic language proficiency, the ability to use language academically, for learning and expressing abstractions, can be developed in any language and is available for use in any other language the student subsequently acquires. In addition, education in the first language provides the child with specific subject-matter information.

Desde este punto de vista, el *input* se haría más comprensible en la segunda lengua, al contar con información abstracta sobre el lenguaje y con conocimientos previos extralingüísticos específicos. Esto no quiere decir que continuamente se recurra a la lengua materna para buscar un equivalente o traducir las expresiones en la segunda lengua.

5.2. La relación entre el *input* comprensible y la adquisición

En esta cuestión, las posturas reflejadas en los diversos trabajos de investigación difieren, ya que algunas otorgan a la comprensibilidad del *input* un papel favorecedor para la adquisición de una segunda lengua, mientras que otras la consideran causa directa, como se expondrá a continuación.

Según Ellis (1994), el sentido común dicta que los aprendientes deben comprender el *input* para aprender a partir de este. No obstante, las pruebas de que el *input* comprensible favorece la adquisición son indirectas en su mayoría y se citan en diversos estudios de Long (1983b), Larsen-Freeman y Long (1991) y Krashen (1985; 1989). La siguiente tabla recoge las fuentes de estas pruebas (1994: 277):

<i>Source of evidence</i>	<i>Brief explanation</i>
Caretaker speech	Caretaker speech to young children is roughly tuned to the children's receptive abilities and is motivated by the need to aid comprehension.
Foreigner talk	Foreigner talk to NNSs [non-native speakers] is also roughly tuned and functions as an aid to comprehension.
Silent period	Some young children go through a silent period in L2 acquisition. During this period they do not produce but nevertheless learn the L2.
Age difference	Krashen (1985: 12) argues that 'older learners obtain more comprehensible input' and that this may explain why they learn more quickly initially than younger learners.
Comparative method studies	The studies show that methods that supply plenty of comprehensible input (e.g. Total Physical Response) are more successful than methods that supply little (e.g. audiolingualism).

Immersion programmes	Immersion programmes have generally been found superior to foreign/second language programmes - again because they supply plenty of comprehensible input.
Bilingual programmes	The success of different kinds of bilingual programmes is related to the extent to which they supply comprehensible input.
Delayed L1 and L2 acquisition	Studies of children in both L1 and L2 acquisition who are deprived of comprehensible input (e.g. because their parents are deaf) show that acquisition is delayed or non-existent.
Reading and vocabulary acquisition	Studies indicate that children are able to increase their L1 vocabulary and also develop a "deep" understanding of new words through pleasure reading.
Reading and spelling acquisition	Studies indicate that spelling can be most effectively acquired through exposure to the written word in extensive reading undertaken for pleasure.

Tabla 5: Estudios sobre *input* comprensible

Sin embargo, que el *input* comprensible sea un factor que causa la adquisición de una segunda lengua es, según Ellis, una afirmación más discutible, ya que en varios casos de los anteriormente expuestos en la tabla, existe una relación de naturaleza correlativa. En estos, el habla del cuidador y el habla dirigida a extranjeros coexisten con la adquisición exitosa. También la lectura durante amplios periodos de tiempo se asocia con el desarrollo del vocabulario y la mejora de la ortografía, etc. En otros casos, podría ponerse en duda la validez de la prueba en sí. Por ejemplo, según Ellis no todos los aprendientes de una segunda lengua pasan por un periodo de silencio (lo cual sí ocurre con la lengua materna). También se incluye la posibilidad de que la prueba presentada no siempre apoye la conclusión; por ejemplo en los programas de

inmersión no todos los aprendientes alcanzan el mismo nivel de competencia lingüística. Para Long (1983b) la prueba más concluyente es que la falta de *input* comprensible provoca un atraso en la adquisición de la segunda lengua. No obstante, Larsen-Freeman (1983) argumenta que, incluso cuando el *input* no es comprensible, los aprendientes pueden captar algunas de sus características, por ejemplo los componentes fonológicos. Consideramos que ambos tienen parte de razón, puesto que por mucho que se reconozcan ciertos rasgos del *input* al leerlo (por ejemplo, en chino se puede percibir el siguiente patrón: la parte izquierda de un carácter suele ser un radical de otro carácter, aunque no se reconozca dicho radical o el carácter que este compone) o escucharlo (algunos sonidos del chino mandarín se articulan igual que sonidos del inglés o el español) quizás no llegue a comprenderse el mensaje si no se tienen conocimientos suficientes de la lengua en cuestión. Además de lo anteriormente expuesto, Larsen-Freeman (1983) afirma que los aprendientes pueden trabajar de forma autónoma con *input* sin modificar, por ejemplo a través de la televisión, y conseguir un *input* que les ayude a aprender.

Desde que Krashen propusiera la Hipótesis del *input* comprensible en los ochenta, su teoría ha recibido muchas críticas en diversos sentidos (Ellis, 1990; Faerch y Kasper, 1986; Gass, 1988; Gregg, 1984; Sharwood Smith, 1986; White, 1987, 1991; Widdowson, 1990). Ellis cita como principales las siguientes: Gass (1988) afirma que lo importante no es tanto que el *input* sea comprensible, como que sea comprendido y White (1987) afirma que no existe la necesidad de que el *input* sea comprensible para que haya adquisición. En este caso, quizás una postura salomónica una vez más concedería parte de razón a las críticas expuestas, ya que un *input* no comprensible difícilmente será comprendido, pero a su vez el objetivo es que el *input* se comprenda, no que sea comprensible *per se*. Respecto a la segunda crítica, puede haber adquisición sin que el *input* sea comprensible, pero será necesariamente parcial y reducida a su mínimo exponente, por ejemplo, reconocer solo palabras de vocabulario aisladas en un contexto que no se comprende completamente. Por lo que quizás no sea el tipo de adquisición que se espera en este caso, aunque sí parte de esta.

No existe un consenso, por tanto, respecto al nivel necesario de comprensibilidad del *input* lingüístico para que haya adquisición. En general, podría afirmarse que un nivel alto de comprensión suele conllevar un nivel más alto de posibilidades de adquisición de la segunda lengua.

5.3. El apoyo visual como parte del *input* comprensible

Además del *input* lingüístico, hay una serie de factores que lo rodean (de Bot, Lowie y Verspoor, 2005). Por ello, partiendo de la idea de que el *input* lingüístico comprensible es un factor necesario para la adquisición, igualmente se considera que la presencia de otros elementos que rodean al *input* son facilitadores de la comprensión. Wagner (2007: 67) cita a diversos autores que comparten esta idea (Allan, 1984; Altman, 1990; Baltova, 1994; Gruba, 1997; Hasan, 2000; Kellerman, 1990, 1992; Progosh, 1996; Shin, 1998):

[...] the non-verbal components of spoken communication are an important component of L2 listening ability, and [...] L2 listeners are able to more easily construct the meaning of a spoken text that includes non-verbal *input* than a spoken text that does not include non-verbal *input*.

Así, tener un apoyo visual disponible puede facilitar la comprensión de un aprendiente de segundas lenguas.

5.3.1. Ventajas del apoyo visual

Según Anderson y Lynch (1988), el apoyo visual en el caso de la comprensión auditiva beneficia a los aprendientes. Varios estudios sobre adquisición de la lengua materna concluyen que utilizar una imagen como apoyo a la memoria mejora la comprensión (Mueller, 1980; Pratt, Bates y Wickers, 1980). En este sentido, Craik (2002: 316) señala que “more meaningful processing is usually associated with higher levels of recollection”.

Según Wagner (2007: 68), numerosos investigadores (por ejemplo, Bejar *et al.*, 2000; Brown, 1995; Buck, 2001; Kellerman, 1990, 1992; Lynch, 1998; o Samuels, 1984, 1987) han presentado hipótesis afirmando que ver al hablante es útil para el aprendiente por las aportaciones del comportamiento cinético

(movimientos y gestos, tanto universales como culturales), los cambios morfofonológicos, delimitación del rol del hablante, contextualización, entre otros.

La cantidad y el tipo de apoyo visual pueden adecuarse según el objetivo. Para Anderson y Lynch, la comprensión exitosa incluye explotar todas las fuentes de información útil y mencionan los vídeos como nuevo medio visual que está a disposición de los profesores de segundas lenguas para la enseñanza. Al respecto Wagner (2007: 67) afirma lo siguiente: “with the advent and dissemination in the 1980s of inexpensive, reliable, and high-quality video recording equipment, it became practical to deliver listening texts using video texts, which involve both the auditory and visual channels”.

Actualmente estos medios se han multiplicado gracias a la revolución digital (Internet, ordenadores de sobremesa y portátiles, dispositivos móviles, redes sociales y un largo etcétera).

El empleo de este tipo de material añade un componente lúdico y motivador para los aprendientes tanto dentro como fuera de las aulas. Además, según Oxford (1990: 40), “visual learning is preferred by a large proportion of learners”. No obstante, Buck (2001: 172) advierte de que los aprendientes “differ quite considerably in their ability to utilize visual information”. De esta afirmación se desprende que no todos los investigadores coinciden en las mismas ventajas del empleo del *input* visual para todos los aprendientes.

Ante la cuestión de hasta qué punto debe ser comprensible el *input* visual, Markham, Peter y McCarthy (2001: 444) proponen lo siguiente:

Specifically, if a given group of native English-speaking students had very little foreign-language listening comprehension or reading comprehension ability, these students would obviously benefit from hearing the passage initially in English before progressing toward foreign language-dependent conditions. In this case, if general comprehension of the video content is of critical importance, English audio should be used first. Let's assume, for example, that a group of native English-speaking chemistry students with novice-level German ability are listening to a German-language video about safe chemical manufacturing procedures for producing explosives for mining purposes. Clearly, this group needs to understand the details

precisely before viewing the video again with the intent to improve their German language listening or reading skills.

Esta idea podría parecer contradictoria respecto a la tendencia generalizada de no emplear la lengua materna en las aulas de enseñanza de segundas lenguas. Conllevaría llevar la comprensibilidad al límite: primero en la lengua materna y, luego, en la segunda lengua, con todos los riesgos que ello implicaría (pérdida de atención o motivación). Si bien es cierto que el caso que ocupa la investigación de Markham, Peter y McCarthy se refiere a la adquisición de un lenguaje especializado del que difícilmente tendrán conocimientos previos los aprendientes, la idea de utilizar material audiovisual en el idioma materno para una posterior comprensión del material en la segunda lengua nos parece especialmente interesante.

5.3.2. Inconvenientes del apoyo visual para la comprensión

Wagner (2007) afirma que algunos investigadores sostienen que el empleo de material audiovisual podría inhibir la comprensión, porque este tipo de material puede provocar que los aprendientes se distraigan. El *input* auditivo podría quedar relegado a un segundo plano, prestándose más atención a la parte visual y apoyándose en esta para la comprensión, por lo que la comprensión se vería obstaculizada (MacWilliam, 1986). En esta línea, Bejar *et al.* (2000: 28) afirman lo siguiente: "There is no doubt that video offers the potential for enhanced face validity and authenticity, although there is a lot of concern about its potential for distraction". Para empezar no se especifica en qué consiste este supuesto "potencial para la distracción" mencionado. También, compatibilizar el empleo de material por escrito y la visualización de un video, en el contexto de una actividad de clase o de un examen por ejemplo, podría resultar complicado, hasta tal punto que se perdería una gran cantidad de información no verbal al prestar atención a la parte escrita; por lo tanto, no se aprovecharía todo el potencial de este material (Alderson, Clapham y Wall, 1995). Coincidimos con Wagner cuando afirma que estos argumentos pueden resultar válidos desde un punto de vista teórico, pero requerirían una validación empírica.

5.4. La subtitulación como parte del *input* comprensible

La combinación del *input* lingüístico en su versión auditiva, con su versión escrita en forma de subtítulos y del apoyo visual que ofrece el material audiovisual podría facilitar enormemente la comprensión. Ya en 1988, VanPatten afirmó que el *input* sin acceso a las palabras escritas estaría más limitado. En breve, la subtitulación permite el acceso a la versión escrita que se corresponde con el audio. En el capítulo dedicado a la subtitulación como herramienta aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, se profundizará en esta cuestión.

A continuación, se presentarán las ventajas e inconvenientes generales que puede tener el empleo de la subtitulación como parte del *input* comprensible.

5.4.1. Ventajas generales

El empleo de la subtitulación para la alfabetización en lugares como la India (Kothari, 2008) ha resultado un éxito. Países que son tradicionalmente subtituladores (audio original y subtítulos en la lengua materna), como Finlandia, ven cómo sus habitantes muestran una mayor facilidad para aprender otros idiomas de forma incidental gracias a medios como la televisión o el cine (Vanderplank, 1988), sobre todo en cuanto a la articulación de la segunda lengua, ya que aprenden a pronunciar frases sin conocer necesariamente su significado.

Este tipo de material audiovisual, que conjuga lo visual, lo gráfico, lo cromático, lo sonoro, lo verbal, etc., según Gambier (2007: 98), “réintègre le langagier dans la complexité sémiotique: la langue n’est plus isolée des autres systèmes de signes, ce qui peut faciliter sa compréhension”. El espectador, ya sea aprendiente o no, percibe la segunda lengua en un contexto cultural e intersemiótico.

Entre los argumentos generales a favor del empleo de subtítulos, que se empezaron a establecer en los años ochenta, están la marcada presencia de redundancia (Holobow, Lambert y Sayegh, 1984), el apoyo a la decodificación

(de Bot *et al.*, 1986) y la mejora de la comprensión auditiva (Huang y Eskey, 1999; Markham, 1989; Price, 1983). Por ejemplo, Vanderplank (1988: 272-3) afirmaba que los subtítulos “[...] might have potential value in helping the language-acquisition process (as defined by Krashen, 1981), by providing language learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language *input*” y que estos mismos subtítulos “[...] might help to develop language proficiency through enabling learners to be conscious of new and unfamiliar language that might otherwise simply be lost in the stream of speech”.

5.4.2. Inconvenientes generales

No obstante, ante estos argumentos se plantean las siguientes desventajas: la aprehensión que pueden mostrar algunos aprendientes no familiarizados con la lectura de subtítulos que, a menudo, los califican como demasiado rápidos para su lectura (Vanderplank, 1988), el sobreesfuerzo que supone en cuanto a concentración (Salomom y Leigh, 1984), etc. (Gambier, 2007). Estos argumentos podrían perfectamente aplicarse a los aprendientes de países tradicionalmente dobladores, como España. En relación a esto, precisa Gambier (2007: 108): “D’évidence, les apprenants non habitués aux sous-titres (standard) présenteront plus de difficultés au départ à voir leur avantage dans leur apprentissage de L2.” Familiarizarse con el uso de la subtitulación se revela, por tanto, útil. Este mismo autor defiende que “Entendre et lire simultanément aident les apprenants en langue étrangère” (2007: 104). Su afirmación se apoya en estudios más recientes, que prueban las aportaciones positivas de la subtitulación para comprender ciertos aspectos: Chiquito, 1994; Chung, 1999; Huang y Eskey, 1999; Markham, 1989, 1999; Nobili, 1995; Price, 1983; Vanderplank, 1988, 1990a, 1990b, 1996. Esta cuestión se retomara en el cuarto capítulo del presente trabajo.

Como ya se expuso anteriormente, en la actualidad hay un acceso prácticamente ilimitado a nuevos medios para el aprendizaje, como afirma Gambier (2007: 108):

Désormais les nouvelles générations d'apprenants sont pour la plupart des usagers du Net, des jeux vidéo, du téléphone mobile, etc., et n'ont pas les inhibitions de leurs prédécesseurs (testés dans les années 1980) sur le maniement des outils électroniques et sur la multimodalité des documents qu'ils reçoivent, parcourent, lisent.

También la subtitulación está al alcance de cualquier persona que adquiera un DVD o de cualquier internauta que acceda a material audiovisual con esta característica.

Más específicamente, al emplear subtítulos y audio en el mismo idioma, según Gambier, este hecho favorece la visualización fonológica de los elementos oralizados: “[...] les récepteurs sont moins troublés par les données ambiguës, gardent en mémoire une trace plus précise des mots et peuvent plus facilement, après un certain temps, identifier les sons identiques avec leur support textuel.” (2007: 105).

Expuestas estas características generales del *input* audiovisual subtitulado, en el siguiente capítulo se presentará la comprensión auditiva y su mejora relacionada con este tipo de material. En cuanto a las diversas posibilidades que ofrece la subtitulación, estas se analizarán en el capítulo cuarto de esta tesis.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍAS PARA PROGRESAR EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

1. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva es una de las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales en aprendizaje y enseñanza de primeras y segundas lenguas; junto con la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. A estas destrezas tradicionales se ha añadido hace relativamente poco tiempo la mediación, que incluye específicamente la traducción según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2001) y que se relacionará más adelante con la mejora de la comprensión auditiva.

En esta serie de destrezas que necesariamente se interrelacionan y retroalimentan, la comprensión auditiva ocupa un lugar predominante (Anderson y Lynch, 1988; Dunkel, 1991; Rost, 1990, 2002; Rubin, 1994), si no el primero (Oxford, 1993). Existe un alto grado de acuerdo en la literatura de la adquisición de segundas lenguas en que la lengua materna se adquiere tras una exposición silenciosa al *input*, que en un principio suele ser de tipo oral. Así, la comprensión auditiva es vital en el desarrollo del individuo a nivel personal e interpersonal.

Además, determina en gran medida la expresión oral, hasta el punto de considerarse condicionante de esta última: “As we know we can speak sensibly only if we understand what is being said” (Luo, 2008: 25) y “Unless you listen, you have no way of knowing what to say” (Brownell, 2002: 7). Estas afirmaciones reflejan la importancia de la comprensión auditiva y pueden aplicarse tanto a una primera como a una segunda lengua. Lynch (2009) afirma que puede haber obstáculos considerables en la comprensión en lengua materna y que el mismo individuo escuchará de formas diferentes en

circunstancias diferentes. Esto mismo puede explicar, por ejemplo, que muchos aprendientes de segundas lenguas lleguen incluso a afirmar que son capaces de entender, pero no de elaborar una respuesta.

Aunque en el pasado no se reconociera la importancia de la comprensión auditiva, pocos podrían mantener esta visión actualmente tras los resultados de diversas investigaciones en este campo (Rost, 2014; Rubin, 1994). Igualmente, los avances que experimenta la sociedad globalizada repercuten en el desarrollo de la comprensión auditiva, sobre todo en lo que atañe a los medios de comunicación: “Today in parallel with the development of communication via mass media, people tend to attach as much importance to listening as to the other language skills” (Işık y Yılmaz, 2011: 72).

En este contexto de innovación, investigar sobre la mejora de esta competencia para la adquisición de segundas lenguas nos parece especialmente útil. Por ello, las siguientes páginas se dedicarán a delimitar el concepto, su ubicación en la enseñanza y su relación con elementos que forman parte del día a día de los aprendientes.

1.1. Qué es la comprensión auditiva

La *International Listening Association* (en adelante, *ILA*) define la comprensión auditiva en los siguientes términos: “Listening is the process of receiving, constructing meaning from and responding to spoken and/or nonverbal messages” (*ILA*, 1996: en línea). Se trata de una definición simple y clara que se ha matizado, enriquecido y acotado con diversas aportaciones.

Para empezar, a la recepción del significado se añade la atención necesaria que el receptor dedica al mensaje (muestra una voluntad para escuchar), separándolo de otros ruidos y reconociendo e identificando el código lingüístico (Coakley y Wolvin, 1986; MCER, 2001; Rivers, 1983; Underwood, 1989). Esta primera fase es vital, puesto que el receptor debe querer escuchar y, a la vez, deben darse las circunstancias idóneas para que reciba el mensaje con la suficiente claridad.

A continuación, para construir el significado intervienen factores semánticos y cognitivos como la memoria, la inferencia (interpretación pragmática) y la

predicción o los conocimientos previos lingüísticos y no lingüísticos que posea el receptor, así como las características del contexto en el que se inserta el acto comunicativo (Bostrom, 1997; Luo, 2008; MCER, 2001; Rost, 2002). Es en esta fase de construcción del significado a nivel mental donde el aprendiente de una segunda lengua podrá encontrarse con la mayor parte de dificultades.

Por último, cabe plantearse si el hecho de que se produzca algún tipo de respuesta forma parte del proceso de comprensión auditiva o no. *A priori*, no parece tan clara la relación entre recibir y percibir sonidos que lleguen a ser un mensaje con significado por un lado, y responder al mensaje por otro lado. No obstante, la respuesta del oyente puede considerarse parte del proceso de comprensión auditiva, que culminaría con una interpretación idealmente total del mensaje (si la comunicación es unidireccional) o una comunicación efectiva (si es bidireccional):

Listener response is often considered part of the listening process, as it is interwoven with interpretation and adoption of a pragmatic perspective. Listener response generally involves display of uptake, backchannelling, and follow-up acts (Rost, 2011: 178).

Así, la respuesta puede ir más allá de una producción oral dirigida al emisor del mensaje que espere o no a su vez una respuesta (Rost, 2002). Podrían incluirse de esta forma cambios a nivel mental del receptor o acciones no verbales que este pueda llevar a cabo como consecuencia del mensaje recibido. Por ejemplo, en el contexto educativo Uhr (1999: 43-4) reconoce cuatro tipos de actividades como respuesta a una actividad de comprensión auditiva: sin respuesta manifiesta, respuestas cortas, respuestas más largas y respuestas amplias. El primer tipo se corresponde a la escucha de material de entretenimiento como películas y el lenguaje corporal indica si se está siguiendo dicho material o no. El segundo tipo incluye tareas como obedecer instrucciones, seleccionar si una afirmación es verdadera o falsa, complimentar huecos, entre otras tareas. Responder preguntas, parafrasear, traducir o resumir son actividades que forman parte del tercer tipo presentado. Finalmente, las respuestas más amplias requieren una mayor implicación del oyente para realizar tareas como la resolución de problemas o la interpretación y posterior puesta en común de algún tema a partir de un material auditivo.

Por todo lo expuesto, nos parece que la respuesta debe incluirse en el proceso de comprensión auditiva como parte (construcción del significado) y cierre (respuesta) de este, aunque a veces no se externalice.

Quizás sea la alusión a mensajes verbales y/o no verbales la que suscite una mayor inquietud. La comprensión auditiva que algunos estudiosos reconocerían como “pura” (Wolvin, 1989) sería únicamente el mensaje recibido oralmente, desvinculado de aspectos visuales. No obstante, los mensajes no verbales podrían hacer referencia a la lengua de signos, por ejemplo, con lo que su inclusión estaría plenamente justificada. Por otra parte, los casos en los que la comprensión oral se produce sin acompañamiento visual o contextual son mínimos y hasta poco naturales. Debido a que procesar mensajes verbales y no verbales es esencial (Bostrom, 1997), podríamos llegar a definir una comprensión audiovisual que las englobe a ambas y que no desvincule lo auditivo de lo visual.

En esta línea de definiciones más complejas, Clark y Clark (1977: 43-44) aventuran dos definiciones de comprensión auditiva atendiendo a una perspectiva más estrecha o amplia en su concepción:

Comprehension has two common senses. In its narrow sense it denotes the mental processes by which listeners take in the sounds uttered by a speaker and use them to construct an interpretation of what they think the speaker intended to convey... Comprehension in its broader sense, however, rarely ends here, for listeners normally put the interpretations they have built to work.

La primera se centra en el receptor del mensaje y podría incluir toda la serie de actividades mentales y factores condicionantes que se han expuesto con anterioridad. La segunda contempla la posible respuesta por parte del receptor del mensaje y denota el alcance que tiene la comprensión para el desarrollo de la comunicación humana y el desarrollo personal. Consideramos que las características visuales que rodean al mensaje auditivo ejercen una influencia decisiva sobre las interpretaciones de los receptores que mencionan Clark y Clark. Por ejemplo, un guiño del emisor puede modificar la interpretación de cualquier mensaje por parte del receptor.

Por último, Rost (2002: 2-4) propone definir la comprensión auditiva desde diversas orientaciones para llegar a una definición inclusiva e integradora.

Estas orientaciones son la receptiva, la constructiva, la colaborativa y la transformadora, que pueden correlacionarse con el siguiente proceso: se recibe lo que el hablante emite, se construye y representa el significado, este último se negocia con el hablante y se responde, y se crea el significado mediante implicación, imaginación y empatía.

En el presente trabajo se considerará la comprensión auditiva desde una vertiente lo más integradora posible, teniendo en cuenta todos los elementos que presenta la *ILA*: recepción, construcción del significado que integre el mensaje auditivo y las circunstancias que lo rodean, y respuesta ya sea verbal, no verbal o no externalizada.

1.2. La comprensión auditiva como proceso

Visto que la comprensión auditiva consta de varias partes que se encadenan para llegar a un resultado, es posible definirla como proceso. Una versión simplificada, que incluye únicamente al hablante, las ondas sonoras y al usuario-receptor, la ofrece el MCER (2001: 96):

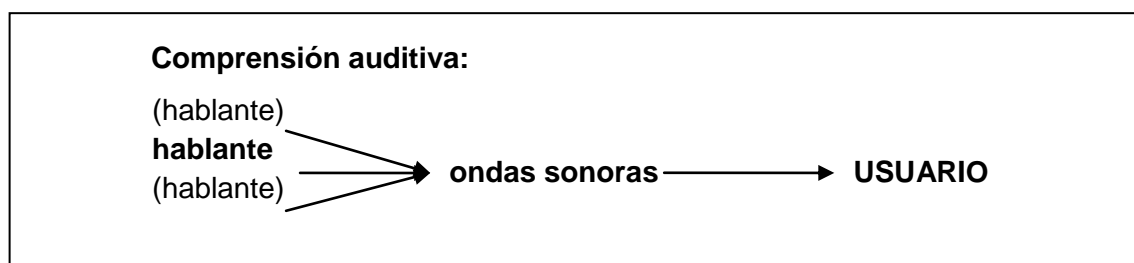


Fig. 6: Proceso de comprensión auditiva

Pero más allá de esta simplificación, el enfoque más habitual a la hora de describir el proceso de comprensión auditiva es identificar primero sus fases (Wolvin, 2013).

Así, en relación a lo expuesto anteriormente, la ILA señala tres fases en la comprensión de mensajes verbales o no verbales: recepción, construcción del significado y respuesta. Como ocurre con la definición de comprensión auditiva que proponía esta asociación, el proceso mismo de comprensión puede contemplarse desde un enfoque más complejo que detalle qué ocurre en cada

una de las fases o que identifique otras fases que se puedan delimitar dentro de las ya identificadas.

En el MCER (2001: 89-90) se exponen cuatro pasos en vez de tres durante el proceso de comprensión: percepción del habla (sonidos y palabras), identificación del discurso total o parcial como adecuado, comprensión semántica y cognitiva del discurso como entidad lingüística e interpretación del mensaje contextualizado. Estos pasos ocurren en secuencia lineal, pero se actualizan y reinterpretan de forma constante según los conocimientos del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión discursiva dentro de un proceso interactivo subconsciente del receptor. Además, a lo largo del proceso, se aplican destrezas auditivas, lingüísticas, semánticas y cognitivas: percepción, memoria, decodificación, inferencia, predicción, imaginación, referencia a lo escuchado, entre otras. Aunque no se haga referencia específica a una respuesta como hacía la *ILA*, en el paso de la interpretación puede producirse dicha respuesta, sea manifiesta o no.

Se identifican tres procesos cognitivos fundamentales en el segundo paso de identificación del discurso que se denominan de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo y paralelo (Gilakjani y Ahmadi, 2011; Nunan, 1998; Rost, 2002; Rubin, 1994; van Duzer, 1997):

- El proceso de abajo hacia arriba, que parte de los nuevos datos, es lineal y supone construir el significado desde los sonidos hasta el significado total del discurso recibido, pasando por palabras, frases, etc. y teniendo en cuenta elementos suprasegmentales como la entonación o el ritmo.
- En el proceso de arriba hacia abajo, que parte de conceptos, se interpreta el significado del mensaje al aplicar estructuras de conocimiento o esquemas que el receptor ha almacenado previamente: “a mental structure consisting of relevant individual knowledge, memory, and experience, which allows us to incorporate what we hear into what we know” (Anderson y Lynch, 1988: 139). Estos esquemas pueden ser de forma o de contenido. Asimismo, los conocimientos previos resultan de vital importancia para llegar a comprender el mensaje, con más motivo en el caso de los aprendientes de lenguas:

In the aural perception, the prior knowledge may facilitate their attempt to grasp the incoming information by relating the familiar with the new one, and significant lack of such knowledge can hamper their efforts to comprehend a particular utterance (Gilakjani y Ahmadi, 2011: 977).

- El tercer proceso cognitivo es el paralelo o interactivo, por el que los dos anteriores se combinan o hasta solapan para llegar a la comprensión auditiva del mensaje.

Como consecuencia de la cantidad de factores actuantes durante la comprensión auditiva el proceso en sí mismo se complica enormemente (recordemos que a veces ni siquiera se produce una respuesta manifiesta), lo que justifica calificar esta destreza como la más difícil de observar (Vandergrift, 2004).

1.3. *Oír frente a escuchar y escucha activa frente a escucha pasiva*

A partir de una definición de comprensión auditiva integradora y contando con el proceso expuesto en el epígrafe anterior a continuación se examinan los términos *oír*, *escuchar*, *escucha activa* y *escucha pasiva* por su alta relevancia para el tema que nos ocupa.

En primer lugar, a pesar de que *oír* y *escuchar* sean términos que se utilicen indistintamente en determinados contextos, se puede establecer una diferencia entre ellos. Ambos se inician a raíz de la percepción de un sonido: “My ear is active, alive, every moment I am awake” (Beard, 2009: 18). No obstante, la escucha es intencional, es decir, el receptor reconoce la fuente de la que proviene el sonido y está dispuesto a que le influya: “while hearing is a basis for listening, it is only a precursor for it” (Rost, 2002: 12). *Escuchar* es más que *oír*, por lo tanto, los receptores de cualquier mensaje oral deberían conocer y asimilar esta diferencia para mejorar sus posibilidades de comprender con éxito, especialmente en el caso de los aprendientes de lenguas (Bond, 2012).

Con respecto a los términos *escucha activa* y *escucha pasiva*, tras presentar el proceso de comprensión auditiva no cabe albergar muchas dudas sobre la idea de que el receptor sea un agente activo y no pasivo, aunque así se pensara en el pasado:

For some time, listening was regarded as a "passive" or "receptive" skill and, consequently, not particularly crucial as a skill area to be taught. Researchers then began to recognize the importance of listening and its role in comprehensible input (Krashen, 1982), and attention to and adoption of newer comprehension-based methodologies brought the issue to the fore (Peterson, 2010: 139).

Etiquetar el proceso de comprensión auditiva como pasivo, a pesar de no ser apropiado, puede deberse a que no se produce una externalización de este proceso por parte de los receptores en general y de los aprendientes de lenguas en particular: "This misunderstanding may stem from the fact that superficially learners seem to only sit in a language lab quietly, listen to pre-recorded dialogues, and write the answers to some questions related to the oral stimulus" (Gilakjani y Ahmadi, 2011: 977). Es la ausencia de respuesta observable que se mencionó en el subepígrafe anterior.

En la actualidad, se considera la comprensión como un proceso activo y crucial, en el que se interpreta el mensaje y se puede interactuar, por lo que el receptor del mensaje es tan activo como el emisor (Anderson y Lynch, 1988; Brown, 2001; Chen, 2011; Imhof, 1998; Nunan, 1998; Peterson, 2010; Rost, 1990 y 2002; Uhr, 1984; Vandergrift, 1999; Wang, 2011; Xu, 2011). En nuestro estudio compartimos esta postura ampliamente respaldada: la comprensión auditiva solo es pasiva en apariencia cuando no se produce ninguna respuesta obvia por parte del receptor.

1.4. Tiempo consagrado a la comprensión auditiva

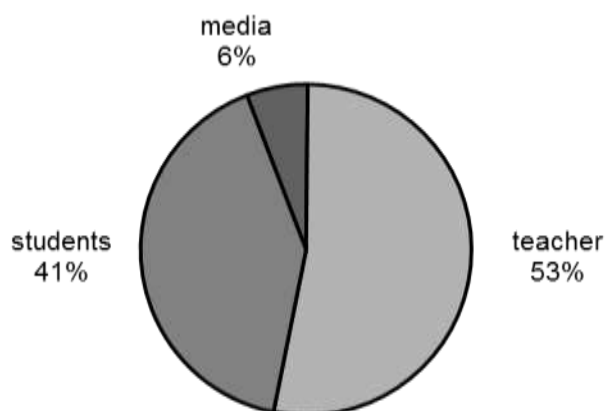
A diario las personas realizan actividades relacionadas con las lenguas (primeras o segundas): escuchar música o la radio, ver la televisión, hablar por teléfono, interactuar con otras personas, leer y escribir, por ejemplo. La comprensión auditiva ocupa gran parte del tiempo dedicado a estas actividades, según diversos estudios, situándose en torno a la mitad de ese tiempo (Chen, 2011; Mendelsohn, 1994): "we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write" (Morley, 2001: 70). Es decir, por cada hora dedicada a la comprensión auditiva, se dedicarían

treinta minutos a la expresión oral, quince minutos a la comprensión lectora y doce minutos a la expresión escrita aproximadamente.

No son datos sorprendentes porque, como ya adelantábamos, la comprensión auditiva es básica para el desarrollo personal y la interacción con los demás (sin que por ello se reste importancia a otras actividades relacionadas con las lenguas, como la producción oral):

The gift of our attention and understanding makes other people feel validated and valued. Our ability to listen, and listen well, creates goodwill that comes back to us. But effective listening is also the best way to enjoy others, to learn from them, and to make them interesting to be with (Nichols, 2009: 6).

El desarrollo del individuo y sus relaciones interpersonales no se circunscriben al ámbito personal, sino que también ocurren en el ámbito educativo donde se da asimismo la circunstancia de que los aprendientes dedican la mayor parte del tiempo a escuchar el discurso del profesor: "Listening is even more important for the lives of students since listening is used as a primary medium of learning at all stages of education" (Gilakjani y Ahmadi, 2011: 979). En esta misma línea, Imhof (2008: 9) realizó un estudio que concluyó que los estudiantes de primaria y del primer año de secundaria del sistema educativo alemán dedican un 60% del tiempo de clase a escuchar en su lengua materna. En esta misma investigación se detallan las fuentes de los mensajes orales (Imhof, 2008: 6):



Breakdown of listening sources in grades 1-4
(based on data from N = 48 classperiods)

Distribution of listening requirements to three different sources in primary grades 1 - 4.

Fig. 7: Distribución de fuentes de mensajes orales en primaria

Al llegar al primer año de secundaria, los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma: un 73% el profesor y un 27% el alumnado.

Teniendo estos datos en cuenta, cabría plantearse si ese mismo modelo sería extrapolable a la enseñanza de segundas lenguas en el sistema educativo español y, más concretamente, a la mejora de la comprensión auditiva. Aunque este modelo de escucha “natural” pudiera aplicarse, contaríamos de partida con un dato objetivo que podría resultar un inconveniente para el desarrollo de la comprensión auditiva: incluso si el tiempo de escucha fuera similar, a menudo podrían emplearse la lengua materna y la segunda lengua durante el periodo de clase, quedando así proporcionalmente reducido el tiempo de escucha.

Otra cuestión, que se retomará más adelante es si los aprendientes pueden dedicar tiempo a la comprensión auditiva fuera de las aulas, integrando así en sus vidas diarias y en sus momentos de ocio esta actividad beneficiosa para su mejora.

1.5. La comprensión auditiva como destreza dependiente

La comprensión auditiva no puede entenderse fuera de un contexto o, al menos, parece poco habitual que se produzca de esta forma. Ejemplo de este caso

podría ser una llamada telefónica de un número desconocido. Es, por tanto, una destreza dependiente de diversos factores, empezando por los puramente físicos: “I do not merely hear with my ears, I hear with my whole body. My ears are at best the focal organs of hearing” (Idhe, 2007: 44). Podríamos añadir toda una serie de factores internos (personalidad, cultura, motivación, etc.) y externos (ruidos, rasgos propios del emisor, restricciones temporales, entre otros).

Aislar la comprensión auditiva de un contexto comunicativo concreto conlleva privar a la persona que escucha de toda una serie de aspectos que aportan una autenticidad necesaria para su correcto desarrollo y procesamiento, porque el aprendizaje es un proceso complejo (Beall *et al.*, 2008: 129) y toda comunicación es contextual (Janusik, 2002).

Además, cuando el receptor se involucra voluntariamente en un proceso de comprensión auditiva, normalmente tiene al menos una ligera idea de lo que va a escuchar (en el ejemplo de la llamada de teléfono de un número desconocido, el receptor puede esperar que se trate de una equivocación), lo que corrobora esta línea de pensamiento. En palabras de Uhr (1984: 3):

Rarely if ever do we listen to something without some idea of what we are going to hear: only, perhaps, when we turn on the radio or television at random, or enter a room where a conversation is already in progress. Usually we have some preconceived idea of the content, formality level and so on of the discourse we are about to hear. [...] Even when listening to entertainment such as plays, jokes or songs, we have a definite purpose (enjoyment); we want to know what is coming next, and we expect it to cohere with what went before.

Además, la comprensión auditiva suele producirse en combinación con las otras tres destrezas tradicionales: “Only in certain circumstances – for instance in a lecture, at the theater, or when listening to the radio – does listening appear to be an isolated skill, not interacting with other language skills” (Oxford, 1996: 206).

En el caso de la enseñanza de lenguas, la comprensión auditiva debería presentarse de forma que no esté exenta de su contexto, de cualquier apoyo visual que tan habitual es fuera del aula de idiomas como, por ejemplo, la presencia del emisor del mensaje; si su interlocutor está presente, el

aprendiente podrá tener en cuenta su expresión facial, sus movimientos, etc., ya sea en la forma de un discurso en vivo (Uhr, 1984) o presentado en formato audiovisual.

Según el MCER (2001: 90) “la comprensión, sobre todo de textos escritos, puede ser apoyada por el uso apropiado de ayudas, lo que incluye materiales de referencia”. Cabría plantearse, por tanto, qué tipo de materiales podrían apoyar a la comprensión auditiva para apoyar y enriquecer su procesamiento. Sería el caso de los materiales audiovisuales subtitrados, que se presentará más adelante.

2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA CONTEXTUALIZADA

Dado que el contexto juega un papel esencial en el proceso de comprensión auditiva, se dedicarán las próximas páginas a su caracterización: dónde se produce la comprensión auditiva, a través de qué medios se da el proceso y qué motivaciones principales existen para escuchar.

2.1. Situaciones y medios

La comprensión auditiva puede producirse en diversos ámbitos. En el MCER se distinguen cuatro principales ámbitos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: público, profesional, personal y educativo. Estos ámbitos se interrelacionan, aunque es el personal el que aporta una individualización o personalización de las acciones que se desarrollan en los otros ámbitos, como puede observarse en la siguiente descripción:

El ámbito **personal**, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc. (MCER, 2001: 49).

Es llamativo que este documento no haga mención a la escucha por placer, pero sí a la lectura por placer. Se desprende que aquella actividad no está tan extendida como esta, a pesar de que ambas pueden contribuir a mejorar el nivel de competencia lingüística en cualquier lengua.

Sobre el ámbito educativo, señala el MCER que no siempre está asociado a una institución educativa, haciendo alusión al aprendizaje a distancia o autónomo.

Las actividades propuestas por Uhr (1984: 2) y relacionadas con la comprensión auditiva siguen vigentes en la actualidad y pueden encuadrarse en los ámbitos que propone el MCER. Por ello, se reproducen a continuación:

- listening to the news / weather forecast / sports report / announcements etc. on the radio
- discussing work / current problems with family or colleagues
- making arrangements / exchanging news etc. with acquaintances
- making arrangements / exchanging news etc. over the telephone
- chatting at a party / other social gathering
- hearing announcements over the loudspeaker (at a railway station, for example, or airport)
- receiving instructions on how to do something / get somewhere
- attending a lesson / seminar
- being interviewed / interviewing
- watching a film / theatre show / television programme
- hearing a speech / lecture
- listening to recorded / broadcast songs
- attending a formal occasion (wedding / prize-giving / other ceremony)
- getting professional advice (from a doctor, for example)
- being tested orally in a subject of study

Dichas actividades tienen un punto de conexión también con lo expuesto anteriormente respecto a la presencia de un contexto o un acompañamiento visual de la comprensión auditiva. Cuando la información se transmite a través del teléfono, la radio, los altavoces o dispositivos para escuchar música, medios en los que *a priori* no tiene por qué haber ese acompañamiento visual, sí podría recurrirse a otros elementos. En la comunicación telefónica, el

receptor puede negociar el significado con su interlocutor o, si se tratase de un contestador automático, existe la posibilidad de contactar con el emisor; asimismo, podría optar por hacer uso de una video-llamada, que sí estaría acompañada del componente visual y podría facilitarle la comunicación. En el caso de la radio, el receptor suele tener una idea de lo que va a escuchar, a menos que elija cualquier frecuencia al azar y, en el caso de que la escucha se produzca a través de internet, es posible que cuente con una transcripción del discurso. La comprensión auditiva a través de altavoces puede resultar bastante compleja, dado que suele producirse en espacios abiertos, a menudo relativamente amplios y ruidosos, como una estación de trenes, un aeropuerto, un centro comercial, un estadio o una playa; en este caso, el receptor normalmente puede recurrir a otras personas para intentar clarificar el significado del mensaje oral o acudir a algún punto de información. Por último, en el caso de la música, al estar el contenido supeditado a la forma, a las melodías, muchas veces es necesario recurrir a la letra escrita de la canción para llegar a comprenderla del todo; dichas letras suelen estar disponibles para los usuarios en páginas web específicas.

Como ya mencionamos anteriormente, todas estas actividades siguen teniendo vigencia en la actualidad. A pesar de esto, se han visto modificadas hasta cierto punto debido al auge de las nuevas tecnologías, que a su vez han dado como fruto nuevas actividades de comprensión auditiva. De esta manera, cómo escuchamos, cuándo, dónde, por qué y a quién cambia constantemente (Bentley, 2000), dando lugar a nuevos medios como la comprensión auditiva asincrónica en serie a través de aplicaciones móviles. Este tipo de comunicación consiste en el envío de mensajes de voz a través de programas de mensajería instantánea, que hasta hace muy poco solo permitían la comunicación por escrito.

Además de a los ámbitos personal y educativo, estos cambios afectan al ámbito laboral, ya que con la globalización de las empresas cada vez se hace un uso mayor de la comunicación entre diversas culturas, lo que incide sobre lo que se espera de la enseñanza de la comprensión auditiva:

The challenge is to keep up with the ever-changing environment, technology, and variety of speakers. We will have to find ways to study listening when there is no

face-to-face contact, when the conversation is not real-time, but conducted serially, when the speaker is someone whose native language is not the same as ours and whose cultural and business values are different. In addition, the perception of effective listening may need to be expanded to include the relationship aspect of the interchange in addition to the message component. In short, listening scholars in the 21st Century will have numerous challenging topics (Bentley, 2000: 140).

Por lo tanto, la forma en la que se enseña la comprensión auditiva en las aulas de idiomas debería intentar adaptarse no solo a los aprendientes como se sugería en el capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas, sino también a las novedades tecnológicas para beneficiarse de estas: “Listening to a headset, for example, yields an experience of ‘accompanied solitude’. [...] Similar escape can be found in listening practices: in the time spent with a book on tape, a favorite CD, or *Oprah*⁴ (Beard, 2009: 16). Las nuevas formas de comprensión auditiva podrían fomentarse para el aprendizaje, en este caso autónomo, de forma que incluso se traslade del ámbito educativo al personal y no solo la lectura sea una actividad que se realice por placer: “with the development of high technology, we more and more rely on our ears to get information” (Luo, 2008: 25).

Por otra parte, aprender lenguas o tener mejores posibilidades laborales son solo dos de los motivos que subyacen cuando una persona decide embarcarse en un proceso de comprensión auditiva, como se expondrá en el siguiente epígrafe.

2.2. Motivaciones para escuchar

Los motivos que llevan a una persona a centrar su atención en la comprensión auditiva son muy variados. Según el MCER (2001), los usuarios pueden escuchar para percibir la esencia de lo que se dice, para conseguir información específica, para lograr una comprensión detallada o para captar posibles implicaciones, entre otras motivaciones. Estas diferentes formas de prestar

⁴ Se refiere a Oprah Winfrey, presentadora de televisión estadounidense que presentó y produjo su propio programa de entrevistas, *The Oprah Winfrey Show*, hasta 2011. Más información disponible en <http://www.oprah.com>.

atención o de escuchar responden a un motivo común: enterarse de algo. Sin embargo, la naturaleza de ese algo puede ser muy diversa.

Hoy en día las personas utilizan la comprensión auditiva con fines muy variados que van más allá de lo funcional o lo lingüístico, porque la comprensión auditiva es además “a moral and relational activity, especially in education” (Baurain, 2011: 162). Las personas escuchan, entre otras razones, para desarrollarse como individuos, para crear vínculos interpersonales, para formar la opinión propia, entre otras razones.

Las motivaciones y objetivos presentados no son excluyentes entre sí y prácticamente todas las clasificaciones que se hagan podrían entenderse como complementarias, ya que parten de bases comunes. A continuación, se exponen tres de estas:

- La taxonomía de Wolvin y Coakley (1993) establece cinco objetivos en comprensión auditiva: discriminatorio, exhaustivo, terapéutico, crítico y apreciativo. Dicha taxonomía se emplea como marco para entender qué motiva a la persona que escucha.
- Complementariamente, Lhote (1995: 70-2) señala diversos objetivos por los que una persona podría querer escuchar, entre los que incluye los siguientes: oír, detectar, seleccionar, identificar, reconocer, desambiguar, reformular, sintetizar, hacer, juzgar, reconstruir, adivinar, anticipar, transponer, deducir, revisar una opinión, clasificar, etc.
- Rost (2002) condensa en cuatro los tipos de escucha: apreciativo (por placer, como escuchar un chiste), informacional (para adquirir conocimientos, como ver un programa de bricolaje), crítico (para evaluar la validez o la relevancia de lo escuchado) y empático (para comprender a otra persona, como escuchar a un amigo).

Vistas las motivaciones para escuchar, el siguiente epígrafe se dedicará a exponer ciertas cuestiones relevantes relacionadas con la instrucción formal de la comprensión auditiva.

3. LA INSTRUCCIÓN FORMAL DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Para el dominio de la comprensión auditiva son necesarias una serie de subdestrezas que en principio es posible aprender. Scarcella y Oxford (1992: 141) señalan las siguientes: gramatical, estratégica, sociolingüística y cultural, y discursiva.

- La subdestreza gramatical se compone de tres elementos: gramática, vocabulario y uso. Para comprender lo que se oye, es necesario conocer y aplicar las normas de morfología y sintaxis, reconocer las palabras y utilizar pausas, énfasis, entonación, etc. como apoyo a la comprensión del significado.
- La subdestreza estratégica se refiere al conocimiento y empleo de todas y cada una de las “pistas” contextuales, lingüísticas, etc. para llegar a comprender el mensaje. Las “pistas” contextuales son vitales para la comprensión auditiva en los actos comunicativos unidireccionales o bidireccionales en los que estén presentes los interlocutores. En el contexto educativo, Uhr (1984: 29) lo expresa en las siguientes palabras: “I would go so far as to say that some kind of visual clue is essential in any language-learning activity based on face-to-face communication”. De hecho, nos parece conveniente la delimitación y desarrollo de una subdestreza audiovisual *per se*, dada la frecuencia del tipo de actos comunicativos señalada anteriormente.
- La subdestreza audiovisual conjuga poder procesar simultáneamente lo percibido a través del canal auditivo y lo percibido a través del canal visual. Podría parecer algo obvio, si no fuera por la gran influencia que ejerce este último canal sobre la comprensión en general. Además, ciertos ámbitos como el cine o la televisión tienen características propias que, al conocerlas, pueden favorecer la comprensión. De hecho, se trata de ámbitos controlados, en los que nada ocurre por casualidad, y con un lenguaje propio. Si esto se tiene en cuenta, será más sencillo comprender lo que ocurre.
- La subdestreza sociolingüística consiste en el conocimiento previo de las expectativas culturales y sociales inherentes al mensaje que se pretende

comprender: “We interpret the world through the lens of our own culture, or cultures, and listening is no exception” (Lynch, 2009: 54). Parte de las expectativas culturales son visuales (gestos o actitud del hablante), por lo que podrían formar parte también de la destreza audiovisual propuesta.

- Por último, la destreza discursiva es conocer la mecánica discursiva de mensajes cortos o amplios en términos de coherencia y cohesión.

Estas subdestrezas se adquieren de forma natural al exponernos a las lenguas y al entrar en contacto con sus hablantes. No obstante, sobre todo en el caso de enseñanza de una segunda lengua a adultos, su desarrollo puede ser más rápido y efectivo mediante la instrucción formal (Krashen y Seliger, 1975). Dicha instrucción formal, además, se beneficia de que los aprendientes alcancen un dominio alto de la comprensión auditiva, ya que facilita a su vez la comprensión de contenidos: “Perfecting listening skills fosters learning within the classroom by allowing students to master academic content, make applied linkages within their personal and professional lives, ask incisive questions, and properly follow instructions” (Bond, 2012: 62). Un ejemplo claro es el caso de la educación bilingüe, implantada en Andalucía mediante el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Junta de Andalucía, 2005). En esta modalidad, es esencial que el alumnado tenga un dominio adecuado de la comprensión auditiva del inglés cuando se les imparten asignaturas como Historia o Biología en este idioma. Aunque estas asignaturas no se consideren propiamente como instrucción formal en la adquisición del inglés como segunda lengua, confieren una especial relevancia a la enseñanza de la comprensión auditiva en la asignatura correspondiente, es decir, inglés. Si la comprensión auditiva no está desarrollada, los aprendientes tendrán dificultades para seguir las sesiones de clase en inglés.

Como se señalaba al principio de este capítulo, la instrucción formal de la comprensión auditiva no siempre ha gozado de toda la atención teórica ni de la puesta en práctica que merecía dada su relevancia:

In a recent thematic analysis of 25 years of communication across the curriculum scholarship, a program to institute communication instruction within disciplines outside of communication, listening skills were not mentioned (Dannels &

Housley Gaffney, 2009). In a 1995 study of more than 500 institutions, only 5% offered a class in listening (Wacker & Hawkins, 1995). Given this information above, more listening skill-based practices are needed within classroom contexts (Bond, 2012: 62).

Vandergrift (1997) la denominó la *Cenicienta* de las cuatro destrezas tradicionales. Así, tras percibirse que los recursos dedicados a la enseñanza de esta destreza y a la formación de los propios docentes resultaban deficientes, en los últimos años diversos investigadores realizaron propuestas para invertir esta situación (Imhof, 2008). Entre las últimas tendencias se sugiere que sea el propio aprendiente el que desarrolle la comprensión auditiva de forma autónoma, máxime en el contexto educativo de enseñanza universitaria en el que se está implantando el Proceso de Bolonia⁵:

In activities outside the class students need to engage in extensive listening; listening to many different variety of language phenomena and gaining more knowledge through TV programs, radio, the Internet and as many other kinds of exposure to listening training they can find. Exposure to demands of listening should include aspects of everyday life, science and technology, and academic lectures (Gilakjani y Ahmadi, 2011: 984).

Muchos de los medios señalados son audiovisuales, lo que corrobora la conveniencia de cultivar una destreza audiovisual para familiarizar a los aprendientes con estos medios.

En el MCER la comprensión auditiva se ubica en el epígrafe dedicado a las actividades comunicativas de la lengua y estrategias relacionadas. Más concretamente, entre las actividades y estrategias de comprensión se encuadran las de comprensión auditiva, a saber las siguientes: escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.), escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine), escuchar

⁵ Firmada en 1999, la Declaración de Bolonia sienta las bases para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior en el que se adopta un sistema de estudios basado en dos ciclos principales: Grado y Posgrado, este último compuesto a su vez por dos niveles, Máster y Doctorado (MECD, 2015: en línea). Este sistema enfatiza el trabajo autónomo del alumno al crear el *ECTS* (*European Credit Transfer System*), en el que cada crédito equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo; estas horas no solo incluyen las horas lectivas, sino que abarcan también horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, preparación y realización de exámenes y evaluaciones (EEES, 2015: en línea).

conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.), escuchar conversaciones por casualidad, etc.

El MCER establece una serie de escalas que ilustran qué es capaz de hacer un usuario, según su nivel (desde el más bajo que sería el A1, hasta el superior que es el C2), en cinco supuestos relacionados con la comprensión auditiva: general, conversaciones entre hablantes nativos, conferencias y presentaciones, avisos e instrucciones, y retransmisiones y material grabado. En la siguiente tabla se presenta la escala para la comprensión auditiva en general (2001: 69):

C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. - Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. - Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. - Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.

	- Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Tabla 6: Escala para la comprensión auditiva en general del MCER

En esta escala se puede apreciar la progresión en cuanto al nivel de comprensión que tendrían los usuarios en las diferentes actividades que se mencionan específicamente. Se trata de una herramienta muy útil que sirve a los propósitos de investigadores, formadores e incluso aprendientes que estén familiarizados con esta. Conviene recordar, no obstante, que homogeneizar mediante este tipo de herramienta a los aprendientes no siempre es posible. De hecho, un mismo aprendiente puede haber alcanzado distintos niveles del MCER según la competencia o, incluso, dentro de la misma competencia según la actividad concreta.

El hecho de que el MCER recoja actividades de comprensión audiovisual es de especial relevancia para la presente investigación, dado que sustenta, en nuestra opinión, la conveniencia de desarrollar la subdestreza audiovisual para la mejora de este tipo de comprensión presente en diversas actividades: comprender un texto leído en voz alta; ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.); entre otras. Subrayamos la actividad consistente en ver material subtitulado por ser el centro de nuestro estudio.

A continuación se presenta la escala ilustrativa que se propone en el MCER para la actividad “ver televisión y cine” (2001: 73):

C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los <u>elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento</u> ⁶ y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., <u>cuando hay apoyo visual que</u>

⁶ Subrayado no incluido en el original de los descriptores del MCER.

	complemente el discurso.
	Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 7: Escala para la actividad “Ver televisión y cine” del MCER

En las descripciones para ver cine y televisión correspondientes a los niveles A2 y B1 se menciona expresamente que la realización de esta actividad se apoya en elementos visuales. De esto podemos extraer que dicha presencia es relevante para la comprensión, ya sea para facilitarla o dificultarla. Sorprende, no obstante, que el nivel más bajo (A1) no cuente con descriptor, quizás debido a la excesiva complejidad de la actividad para dicho nivel. Esto no implica que estos usuarios no vean televisión o cine en su segunda lengua *motu proprio*, sobre todo en el caso de que puedan recurrir a su lengua materna durante el visionado para la comprensión. Asimismo, en los niveles superiores (B2 a C2) la presencia de elementos visuales también debiera tenerse en cuenta por su relevancia para la comprensión y, por ende, para que los usuarios sean capaces de realizar la actividad con éxito.

Por otra parte, la ausencia de descriptores para el uso de material audiovisual subtulado da pie a investigaciones que comprueben a qué niveles es más conveniente un tipo de subtítulos u otro para mejorar la comprensión auditiva y hasta qué punto la presencia de los subtítulos puede facilitar la comprensión, de forma que un material que *a priori* no pudiera comprender un usuario de nivel intermedio (B1-B2) por estar dirigido a un usuario avanzado (C1-C2) pudiera ser comprendido gracias a la presencia de alguna variante de subtulado. Incluso el usuario más básico podría exponerse a material subtulado como adelantábamos y beneficiarse de dicha exposición. Esta cuestión se retomará en el capítulo dedicado a la subtulación para el aprendizaje de segundas lenguas.

Para terminar, según Scarcella y Oxford (1992: 149), una actividad de comprensión auditiva adecuada en una situación de instrucción formal tiene

todas o la mayor parte de estas características: un propósito comunicativo claro, su contenido es interesante para los receptores, el emisor está visible, se espera una respuesta por parte de los receptores, hay muchas pistas contextuales para extraer el significado, el tema resulta familiar para los receptores, el discurso sigue las normas habituales del lenguaje espontáneo (redundancia, intervenciones breves, etc.). La mayor parte de dichas características pueden verse reflejadas al emplearse material audiovisual en la enseñanza de segundas lenguas. Además, los tipos de prácticas de comprensión auditiva que recoge Rost (2011: 183) en la siguiente tabla se deben tener en cuenta a la hora de diseñar o proponer actividades de formación:

LISTENING TYPE	LEARNING FOCUS	ACTIVITY FOCUS
INTENSIVE	Focus on phonology, syntax, lexis	Learner pays close attention to what is actually said. Teacher feedback on accuracy
SELECTIVE	Focus on main ideas, pre-set task	Learner attempts to extract key information and construct or utilise information in a meaningful way. Teacher intervention during task and feedback on task completion
INTERACTIVE	Focus on becoming active as a listener; attempt to clarify meaning or form	Learner interacts verbally with others, in collaborative tasks, to discover information or negotiate solutions. Teacher feedback on form and outcome of interaction
EXTENSIVE	Focus on listening continuously, managing large amounts of listening input	Learner listens to longer extracts and performs meaning oriented task. Teacher directs instruction on comprehension strategies; global feedback from teacher

RESPONSIVE	Focus on learner response to input	Learner seeks opportunities to respond and convey her own opinions and ideas. Teacher 'pushes output' from learner
AUTONOMOUS	Focus on learner management of progress, navigation of 'Help' options	Learner selects own extracts and tasks, monitor own progress; decides on own patterns of interaction with others. Global feedback from teacher on learning path

Tabla 8: Tipos de prácticas de comprensión auditiva

De especial interés nos resultan los tipos de práctica denominados *extensivo* y *autónomo*, ya que más adelante se analizarán el empleo de actividades de comprensión auditiva fuera del aula (actividades de extensión) y la autonomía del aprendiente y su importancia para mejorar la comprensión auditiva.

3.1. Materiales y métodos para la enseñanza de la comprensión auditiva: del audio al material audiovisual

Los materiales para el aprendizaje de la comprensión auditiva en contextos educativos han experimentado cambios acordes con la evolución de los métodos de enseñanza y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Así, teóricamente, en los contextos educativos se hace uso de materiales que van más allá de una pista de audio.

En el siguiente modelo de Flowerdew y Miller (2005: 86) se muestran todas las dimensiones que pueden tenerse en cuenta a la hora de evaluar o elaborar materiales para la enseñanza de la comprensión auditiva:

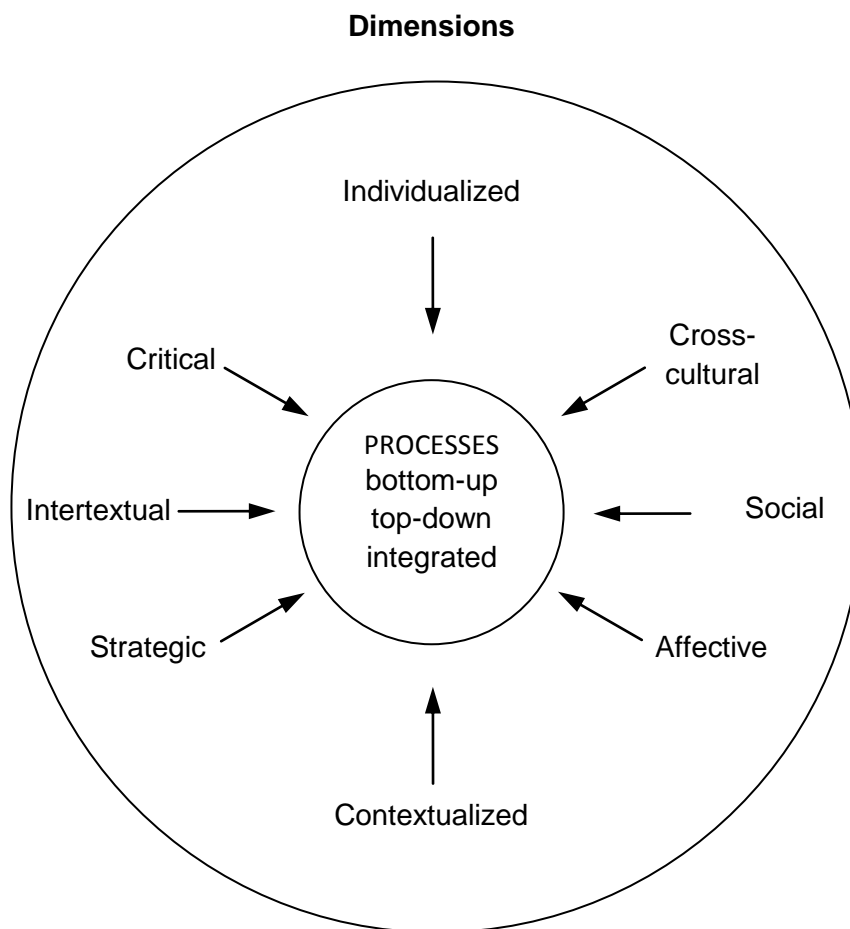


Fig. 8: Dimensiones para la evaluación o elaboración de materiales para la enseñanza de la comprensión auditiva

En Internet hay una cantidad cada vez mayor de recursos para fomentar la adquisición de lenguas, materiales que a menudo son auténticos (para hablantes nativos) y gratuitos. Son muchos los autores que abogan por el empleo de materiales auténticos, es decir, no creados específicamente para la enseñanza de lenguas (Bozorgian, 2012; Gilakjani y Ahmadi, 2011; Ji y Zhang, 2010; Romeo y Hubbard, 2009; Wang, 2011). Mousavi e Iravani (2012: 25) incluso afirman que usar este tipo de materiales ayuda a mejorar el nivel de la comprensión auditiva, según su estudio empírico. Ejemplo de este tipo de material disponible en Internet son los *podcasts* o *vodcasts* (grabaciones en audio o en video, respectivamente), que suelen ser auténticos y pueden utilizarse en cualquier contexto educativo.

Sin embargo, el empleo de materiales auténticos podría acarrear algunas dificultades de tipo utilitario (dificultad excesiva según el nivel de los

aprendientes), ético (consentimiento de las partes implicadas en el material), legal (derechos de autor) o logístico (grabación de discursos), por lo que algunos autores como Richards (2008) apuestan por discursos realistas, no necesariamente auténticos.

Peterson (2010: 139-41) ofrece una serie de razones por las que los estudiantes universitarios pueden utilizar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para desarrollar y mejorar sus destrezas lingüísticas, en particular la comprensión auditiva:

1. Current university students have been characterised as the "Net Generation" (Oblinger & Oblinger, 2005; Barnes, Marateo, & Ferris, 2007; Prensky, 2001) and "native speakers" of the digital language of computers, video games, and the Internet (Prensky, 2001). Learners today have high expectations when it comes to technology and they expect a language school or programme to offer opportunities to use technology in their courses, for example via a well-equipped self-access centre (Sharma & Barrett, 2007).
2. The use of technology outside the language classroom or in the self-access centre can make learners more autonomous. One key feature of using technology in learning is that it allows language practice and study away from the confines of the classroom at your own pace anywhere: a hotel room, the office, an Internet café, at home or, of course, in the self-access language centre.
3. New ICT [Information and Communication Technologies] skills learnt in the classroom (e.g. Internet search skills) can be transferred to real life. Using a range of ICT tools and a web-based environment can give learners exposure to practicing listening regularly, and consequently, become a more effective listener.
4. The use of technology via web-based environment can be current, e.g. using a listening activity with today's news from news websites can add a dimension of immediacy to listening practice.
5. While listening to digital audio or watching a video clip, learners have the opportunity to pause at will, and listen and read a transcript. Moreover, learners can get instant feedback on what they have done (e.g. you watch a video clip/listen to audio and check answers immediately after watching/listening).
6. Learners can access authentic websites, as well as websites for EFL/ESL [English as a Foreign Language / English as a Second Language] learners. As learners become used to selecting and evaluating listening materials, they are

able to plan out their own use of web-based materials in their own time. This helps them become effective listeners and independent learners.

Así, ser nativos digitales, fomentar la autonomía, tener la posibilidad de transferir las destrezas adquiridas a la vida diaria, usar materiales de actualidad, tener la posibilidad de adaptar el ritmo del material a las necesidades individuales, acceder a materiales auténticos según criterios propios o tener la posibilidad de recibir un *feedback* de forma inmediata son motivos de peso para el empleo de este tipo de materiales.

Como muchas de estas razones son extrapolables al caso del material audiovisual, sobre todo el relativo a trabajar con material adaptable al propio ritmo de aprendizaje, se constata la conveniencia de explotar estos materiales para la enseñanza de segundas lenguas. Son materiales que nos permitirán hablar a los nativos digitales en su mismo idioma, a través de medios que no les son ajenos y que están a la orden del día, como los programas de mensajería instantánea (que permiten el envío de vídeos), las redes sociales específicas (que igualmente permiten compartir este tipo de materiales en tiempo real) o el material subtitulado:

Los documentos audiovisuales y su traducción en forma de subtítulos proporcionan una fuente rica y dinámica de lengua real y comunicativa: rica porque los recursos se cuentan por millones y dinámica porque las lenguas están en constante evolución y el mejor modo de reflejarlas tal y como son es recurriendo a secuencias recientes de cine, televisión, ordenador, etcétera que muestren la lengua en su momento actual, en el estado en el que los alumnos van a tener que hacer uso de ella en la vida real (Talaván, 2012: 35).

Sin embargo, a pesar de que su uso pueda ser bastante intuitivo, corresponde a los profesores e investigadores lo siguiente: primero, comprobar qué materiales y para qué niveles son más apropiados; y, segundo, enseñar a los aprendientes a conocerlos (teoría) y utilizarlos (prácticas) hasta llegar a un cierto grado de autonomía que les permita integrar su uso fructífero en la vida diaria como actividad lúdica y, a la vez, de extensión para la mejora de la comprensión auditiva.

Por otro lado, al igual que los materiales, los métodos de aprendizaje también han experimentado cambios. En la actualidad, el aprendizaje a distancia

compite con el presencial y la autonomía ha adquirido una especial relevancia a nivel general:

E-Learning is another way of teaching and learning. In its broadest definition, e-Learning includes instruction delivered via all electronic media including the internet, intranets, extranets, satellite broadcasts, audio/video tape, interactive TV, and CD-ROM (Işık y Yılmaz, 2011: 71).

Este aprendizaje a distancia permite reducir los costes de desplazamientos, instalaciones, tareas administrativas, esfuerzos duplicados, a la vez que facilita que el aprendiz ajuste sus horarios laborales al aprendizaje. Así, los contenidos están disponibles en línea a cualquier hora y la impartición de contenidos, la comunicación e interacción profesor/aprendiente dependen directamente de las herramientas tecnológicas:

The growth of technology in education, driven largely by the boom in personal consumer electronics (audio, video and computer) and the Internet, has freed students in many parts of the world from the need to attend classes at predetermined times and locations. Language-teaching institutions have long been enthusiastic consumers of new educational technologies and the self-access boom has been largely technology driven. Important technological developments have also taken place in educational publishing, leading to the production of ever more sophisticated self-instructional multimedia materials (Benson, 2001: 18).

Las aplicaciones para móviles inteligentes y otros dispositivos como tabletas también pueden ayudar al desarrollo de destrezas lingüísticas, al integrarse en el día a día de los aprendientes. Conviene recordar que en este caso los canales auditivo y visual suelen complementarse. Además, se fomenta cada vez más el aprendizaje autónomo, en el que se puede hacer uso de los medios audiovisuales (MCER, 2001).

Teniendo en cuenta la existencia de estos materiales, en el siguiente apartado se exponen los estilos de aprendizaje y diferencias individuales de los aprendientes, que afectan necesariamente a la mejora de la comprensión auditiva.

3.2. Diferencias individuales en comprensión auditiva

Las diferencias entre aprendientes, que incluyen los distintos estilos de aprendizaje, son determinantes para la adquisición del inglés como segunda lengua, para la mejora de la comprensión auditiva y para el desarrollo de la subdestreza audiovisual:

A major part of our job as teachers is to *know our students* – to know which aspects of listening our students tend to avoid, to know which goals are hardest for them to achieve, in short, to know which specific interventions will actually *help* them (Rost, 2007: 4).

Cada aprendiente es único. Por lo tanto, el empleo de un solo tipo de material o método de los que mencionábamos en el epígrafe anterior es muy probable que no se ajuste a las necesidades individuales. De hecho, es posible que el desarrollo de la subdestreza audiovisual no beneficie a todos los aprendientes por igual.

Los aprendientes presentan diferencias a diversos niveles. Toda una serie de factores intrínsecos al individuo, que ya se presentaron en el primer capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas, inciden en la mejora de la comprensión auditiva. Para Imhof (2004: 44) “it is safe to assume that listening behavior is influenced by individual beliefs and attitudes and that these have not yet been sufficiently explored”. Coincidimos con esta autora, porque creencias previas sobre la dificultad de la comprensión auditiva en sí, por ejemplo que se considere la destreza tradicional más difícil, y actitudes con las que un aprendiente la afronta, por ejemplo con tranquilidad por una preparación previa adecuada, pueden ser determinantes para una escucha satisfactoria.

Obviamente, en el desarrollo de una subdestreza audiovisual también influyen en mayor o menor medida las creencias sobre su utilidad, por ejemplo algunas personas consideran que el material en versión original subtulado en la lengua materna no es útil para la adquisición de una segunda lengua, así como las actitudes positivas o negativas, por ejemplo, algunos aprendientes se sienten inseguros al conjugar nuevas tecnologías y aprendizaje.

Podríamos añadir al factor “creencias y actitudes” otros factores influyentes como edad, género, cultura, personalidad, motivación, lengua materna,

conocimientos de otras lenguas además de la materna, estilos de aprendizaje, solidez y nivel de los conocimientos ya adquiridos, entre otros.

La *edad* es un factor relevante a nivel auditivo. Los aprendientes pueden haber recibido algún tipo de enseñanza para escuchar en su lengua materna o en la segunda lengua que afecte a su forma de abordar la escucha; es lo que comúnmente se denomina “educar el oído”. Además, la audición puede resentirse al avanzar la edad del individuo y al generalizarse prácticas tan habituales como escuchar música demasiado fuerte mediante dispositivos portátiles como los MP5 y que suelen asociarse a los más jóvenes. La edad puede asimismo afectar al desarrollo de la subdestreza audiovisual, ya que los nativos digitales que antes nombrábamos podrían estar más dispuestos a trabajar con nuevas tecnologías que otros aprendientes.

Dejando a un lado estereotipos, *género*, *personalidad* y *cultura* probablemente influyan en cómo un aprendiente aborda la comprensión auditiva, ya que al menos matizarán la individualidad de cada uno dentro de una colectividad cultural. También la subdestreza audiovisual se vería afectada en este mismo sentido, puesto que estos factores pueden determinar el acceso real a los medios audiovisuales.

La *motivación* para aprender a escuchar en el ámbito educativo responde, según Uhr (1999), a factores externos como la dicotomía éxito/fracaso, la presión que ejerce el profesor, la evaluación de los conocimientos adquiridos o la competitividad. A estas se añaden otras motivaciones internas como la superación o la satisfacción personales. Desarrollar la subdestreza audiovisual puede llegar a ser una motivación en sí misma para aquellos aprendientes de inglés como segunda lengua que prefieran trabajar con nuevas tecnologías como complemento a otros métodos más tradicionales.

La *lengua materna* y los *conocimientos de otras lenguas* pueden ser relevantes en comprensión auditiva a la hora, por ejemplo, de reconocer sonidos o de establecer similitudes y diferencias en patrones de construcción de oraciones frecuentes. La subdestreza audiovisual puede beneficiarse, por ejemplo, en cuanto al número de combinaciones lingüísticas posibles (lengua materna, segunda lengua, tercera lengua, etc.) al utilizar pistas de audios y subtítulos.

Los *estilos de aprendizaje* también añaden un matiz único al aprendiente, (Bond, 2012). Watson, Barker y Weaver (1995: 2) definen un estilo de aprendizaje como una serie de “attitudes, beliefs, and predispositions about the how, where, when, who, and what of the information reception and encoding process”. Los principales estilos son el auditivo, el visual y el cenestésico (Beall *et al.*, 2008), aunque no son excluyentes, es decir, un mismo aprendiente puede presentar los tres en mayor o menor grado. Imhof (2001) establece su propia clasificación de estilos de aprendizaje, según estén orientados hacia personas, acciones, contenidos o tiempo. Si se combinan los estilos tradicionales y las orientaciones aportadas por Imhof, es posible determinar cómo hacen único al aprendiente. En el caso de la comprensión auditiva, los aprendientes en los que predomine el estilo correspondiente (el auditivo) deberían tener una mayor facilidad si se comparan con aquellos en los que predomine cualquiera de los otros dos estilos. Y en el desarrollo de la subdestreza audiovisual, deberían beneficiarse más aquellos aprendientes que combinen los estilos auditivo y visual en un grado superior al cenestésico.

Por último, la *solidez y nivel de los conocimientos ya adquiridos* determinan la mejora de la comprensión auditiva y de la subdestreza audiovisual porque, a menudo, los aprendientes progresan a niveles superiores de instrucción formal a pesar de que haya ciertos conocimientos que no hayan adquirido en su totalidad. De esta manera, es posible que un aprendiente no reconozca ciertos sonidos, que desconozca estructuras supuestamente superadas, que tenga carencias de vocabulario, entre otros. Para la subdestreza audiovisual, el aprendiente deberá también tener ciertas nociones sobre este ámbito (lenguaje utilizado, características de cada medio, novedades tecnológicas, etc.) para poder ponerla en práctica de manera satisfactoria.

Además de estas diferencias individuales, que en sí pueden suponer una dificultad para la comprensión auditiva, existen otras dificultades específicas relacionadas con el proceso de comprensión auditiva que se van a detallar en el siguiente epígrafe.

3.3. Dificultades específicas en comprensión auditiva

El desarrollo de la comprensión auditiva, incluso en aprendientes de nivel avanzado, es un desafío. En palabras de Rost (2014: 132) “even people who study an L2 for an extended period of time typically fall short of developing functional proficiency in L2 listening”. De hecho, son muchas y diversas las dificultades específicas que pueden surgir al tratar la mejora de la comprensión auditiva, aunque se pueden dividir en dos tipos: internas al aprendiente o externas.

Las primeras coinciden con algunas de las deficiencias individuales ya comentadas en el epígrafe anterior, como la escasez de vocabulario o la falta de habilidad para distinguir sonidos: “As a young teacher it took me some time to realize that my students actually did not perceive certain English sounds with any accuracy because these did not exist (at all, or as separate phonemes) in their own language” (Uhr, 1984: 11). En este sentido, Rost (2011: 27) afirma que, para poder gestionar un discurso en tiempo real, “it is essential for the listener to group the speech into a small number of constituents that can be worked easily within short-term memory”. Identificar los sonidos de la segunda lengua y las palabras que conforman el discurso, por tanto, son pasos necesarios para que un aprendiente pueda comprender.

No tener una buena memoria y una conciencia metacognitiva, pragmática y sociocultural son también factores internos que pueden suponer un obstáculo a la comprensión, entre otros factores muy variados, como por ejemplo que los aprendientes no tengan hábito de estudio de la comprensión auditiva: “Listening activities are not common for the students. When they come to university, they cannot adjust their study habits very quickly. They still rely on their eyes instead of their ears to learn English” (Luo, 2008: 26).

Por otra parte, las dificultades externas pueden serlo para el aprendizaje (por ejemplo, dificultades técnicas) o para entender en general (por ejemplo, la excesiva velocidad de quien habla). Uhr (1999: 43) recoge las siguientes opiniones de sus aprendientes sobre las dificultades a las que se enfrentan al escuchar:

LEARNER DIFFICULTIES IN LISTENING

1. I have trouble catching the actual sounds of the foreign language.
2. I have to understand every word; if I miss something, I feel I am failing and get worried and stressed.
3. I can understand people if they talk slowly and clearly; I can't understand fast, natural, native-sounding speech.
4. I need to hear things more than once in order to understand.
5. I find it difficult to 'keep up' with all the information I am getting, and cannot think ahead or predict.
6. If the listening goes on a long time I get tired, and find it more and more difficult to concentrate.

Como puede comprobarse, los aprendientes mencionan dificultades internas (percepción de sonidos, miedo a no entender cada palabra, cansancio y falta de concentración), externas (velocidad de elocución) e híbridas (necesidad de repeticiones, aluvión de información); estas últimas pueden deberse a factores internos (falta de confianza del aprendiente o mala gestión de la información) o externos (problemas técnicos o inadecuación del discurso para el nivel del aprendiente). Son importantes, por tanto, los factores psicológicos que afecten al aprendiente: miedo a no comprender, bloqueo si no entiende algo, cansancio, etc. También lo son los factores materiales. Por ejemplo, no oír bien una palabra porque la pista de audio esté defectuosa o no separar las palabras correctamente en la cadena hablada.

A continuación, se presenta una compilación de dificultades en la comprensión auditiva detectadas desde el punto de vista del oyente / aprendiente: elementos externos que el oyente no controla, elementos internos que el oyente desconoce y elementos (internos y externos) que desconcentran al oyente.

3.3.1. Elementos externos que el oyente no controla

Entre los elementos externos al aprendiente que este no puede controlar, es posible incluir los siguientes:

- La velocidad de elocución. Se trata de uno de los elementos más señalados como dificultad en caso de que el aprendiente no la perciba como adecuada (Bozorgian, 2012; Malkawi, 2010; Uhr, 1999; Underwood, 1989). Esta velocidad se mide en palabras por minuto y varía considerablemente según el tipo de discurso y la lengua implicada. En el caso del inglés, según Xu (2011: 161) “radio monologs may contain 160 words per minute, while conversation can consist of up to 220 words per minute”. Aunque podría pensarse que a menor velocidad de elocución, mejor comprensión, algunos investigadores como Hayati (2010) aseguran que la exposición al discurso natural, a largo plazo, tiene como resultado mayores beneficios para el aprendiente; por supuesto el nivel de este último determinará la conveniencia de emplear un discurso más o menos adaptado. La ausencia de pausas entre ideas o unidades de sentido puede también suponer una dificultad añadida (Lynch, 2009). Este elemento es clave en el caso de materiales audiovisuales, por lo que se retomará al analizar los materiales del estudio.

- Contenido del discurso. Aunque el aprendiente cuente con un contexto previo, no siempre es posible predecir o anticipar lo que el emisor va a decir (Bozorgian, 2012). Por ello, se trata de una dificultad considerable que exige un alto grado de fortaleza mental previa por parte del aprendiente para controlar la ansiedad que supone la incertidumbre y para adaptarse al discurso a medida que se pronuncia, aunque no siempre se perciba como una dificultad:

About 25 students i.e. 58% face difficulties in following up in discussion because they do not know fully the subject matter of discussion. On the other hand, 19 students i.e. 42% stated that their listening comprehension skill is not affected by their limited knowledge of the topic (Malkawi, 2010: 773).

- Ausencia de apoyos. La ausencia de algún tipo de apoyo, por ejemplo contextual o específicamente visual, puede dificultar la comprensión (Lynch, 2009).

- Circunstancias ambientales. Elementos como el ruido externo que contamine acústicamente el discurso (Hayati, 2010) o que el emisor produzca o no el discurso con una voz alta y clara pueden suponer una dificultad para el aprendiente, como distracción o interrupción de la comprensión.

- Idiolecto del emisor (acento) y registro. La forma de expresarse inherente al individuo complica o facilita la comprensión según se acerque a los estándares del aprendiente o se aleje de estos. Especial mención merece el acento del emisor, que puede dificultar la comprensión en caso de que el aprendiente no esté familiarizado con el acento en cuestión (Bozorgian, 2012; Hayati, 2010). Esta dificultad se acentúa especialmente en el caso del inglés, una lengua extendida por todo el mundo y hablada por millones de hablantes de muy diversas procedencias geográficas. Adicionalmente, el registro que utilice el emisor es muy relevante, ya que de no ajustarse a lo esperable o si el aprendiente no lo conociese, podría obstaculizar la comprensión; es el caso del registro familiar en entornos cotidianos, algo rara vez propuesto a los aprendientes en una situación de instrucción formal.

- Tipo de interacción. Dependiendo de las características de la interacción y de lo que esta requiera, así como del grado de conocimientos que el aprendiente tenga sobre ambos (Rost, 1990), será una dificultad o no. Por ejemplo, un aprendiente que aborde una videoconferencia entre empresas es bastante probable que necesite conocer las características y requisitos de esta interacción antes de participar en ella.

- Repeticiones del discurso y redundancia. Repetir fragmentos del discurso o su totalidad y la incidencia de elementos redundantes durante su emisión son factores que escapan al control del aprendiente y que pueden dificultar la comprensión (Hayati, 2010; Underwood, 1989). Por ejemplo, los aprendientes pueden abordar una escucha con ansiedad si saben de antemano que el discurso se escuchará solo una vez. No obstante, los discursos redundantes suelen ser más sencillos de comprender, porque ofrecen al aprendiente la posibilidad de captar la información expresada de diversas formas o, simplemente, repetida.

- Extensión, dificultad y densidad del discurso. Para el aprendiente, que un discurso sea breve o extenso, sencillo o denso son factores determinantes en su comprensión (Hayati, 2010). Se trata, por tanto, de tres elementos que se deben tener en cuenta a nivel pedagógico a la hora de proponer un discurso a un aprendiente con un nivel concreto. Por ejemplo, la presencia de elementos que el aprendiente debe inferir o una organización del discurso fuera de lo

habitual (los hechos no siguen una secuencia lineal o los ejemplos preceden al punto que ilustran) suponen una dificultad adicional para la comprensión (Lynch, 2009).

- Características de la tarea. Según Lynch (2009), las tareas suelen resultar más difíciles cuando requieren lo siguiente: procesar detalles, integrar información de diferentes partes del discurso, recordar ideas principales en vez de contenido exacto (por ejemplo, al resumir), separar datos de opiniones, recordar detalles secundarios o irrelevantes, responder de forma tardía en vez de inmediata.

3.3.2. Elementos internos que el oyente desconoce

Hay todo un conjunto de elementos que el aprendiente no conoce. Entre los más relevantes se mencionarán los siguientes:

- Vocabulario. La falta de conocimiento de los términos que conforman el discurso supone una gran dificultad. Incluso, como mostraba Uhr (1999), algunos aprendientes sienten la necesidad de conocer cada palabra que escuchan para comprender el significado del mensaje completo, lo que supone una dificultad clara. Por otra parte, desconocer algunas palabras clave puede llevar a una interpretación errónea del discurso que se escucha (Hayati, 2010; Underwood, 1989).

- Tema y contexto del discurso. Aunque este elemento se mencionara en el punto anterior, es posible añadir desde la perspectiva de elementos que el oyente desconoce que si el tema del discurso hubiera sido objeto de estudio por parte del aprendiente, este debería hacer uso de sus conocimientos previos a nivel conceptual sobre dicho tema y sobre el contexto que lo rodea.

- Estructuras. La complejidad sintáctica o a nivel estructural del discurso debería formar parte de los conocimientos adquiridos por parte del aprendiente, para que no le suponga un problema al intentar comprender el discurso (Bozorgian, 2012; Hayati, 2010). Los elementos que aporten señales de coherencia y cohesión (Underwood, 1989) también resultan determinantes para comprender.

- Elementos socioculturales y pragmáticos. El aprendiente podría carecer de conocimientos suficientes sobre la cultura del emisor y la sociedad en la que este se desenvuelve (Bozorgian, 2012; Hayati, 2010), así como sobre el lenguaje no verbal y gestual esperable por su parte (Underwood, 1989). Dicha carencia podría conducir a malentendidos al escuchar y obstaculizar la comunicación. Por ejemplo, el gesto habitualmente utilizado para negar en países como Bulgaria es asentir con la cabeza, justo al contrario que en España.

- Características del discurso oral. Discernir cómo se caracteriza un discurso oral facilita la comprensión auditiva: frases breves, empleo de deícticos, ausencia de planificación por parte del emisor, empleo de muletillas y palabras genéricas con significado vago (por ejemplo, “cosa”), falsos comienzos, interrupciones y correcciones sobre la marcha, variación según la situación (formal o informal), referencias exofóricas (relacionan el discurso con el mundo exterior), entre otros.

- Los fonemas de la lengua. Reconocer el sistema de sonidos de una segunda lengua, en este caso el inglés, es una condición *sine qua non* para la comprensión auditiva: “In fact, reading is different from listening, like writing is different from speech. The biggest difference is that speech consists of sounds. Listeners must know the sound system; otherwise, they cannot understand speech” (Luo, 2008: 26). Tanto la lengua materna como otras lenguas que el aprendiente haya adquirido pueden ayudar a establecer diferencias y similitudes con los sonidos nuevos y facilitar así la identificación de dichos sonidos. En definitiva, es importante atender muy especialmente al nivel fonético-fonológico, porque el aprendiente puede no comprender una escucha si no reconoce bien los sonidos y, sobre todo, los fonemas del inglés en este caso.

3.3.3. Elementos (internos y externos) que desconcentran al oyente

El aprendiente puede perder la concentración con relativa facilidad mientras realiza una actividad de comprensión auditiva. Dos de las dificultades ya mencionadas pueden provocar esto: la extensión, dificultad o densidad del

contenido no adecuadas; y circunstancias ambientales como ruidos o interrupciones durante el discurso.

Hay otros factores que favorecen que el aprendiente se desconcentre al escuchar un discurso en una segunda lengua:

- El cansancio: “Anyone who has learnt a foreign language knows how tiring it is listening to and interpreting unfamiliar sounds, lexis and syntax for long stretches of time” (Uhr, 1984: 19).
- La falta de hábitos de aprendizaje en este ámbito, es decir, de hábitos de escucha.
- La ausencia de elementos visuales como apoyo a la comprensión: “It is relatively difficult to concentrate on spoken material that is heard ‘blind’” (Uhr, 1984: 30).
- Otros factores afectivos como la presencia o ausencia de interés (“interest is the best teacher”; Du, 2011: 913), escasa motivación, miedo al fracaso, etc.

Teniendo en consideración las diferencias individuales y las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes en comprensión auditiva, a continuación se presentarán una serie de estrategias y técnicas para abordar esta actividad.

3.4. Estrategias del aprendiente y técnicas del profesor para la comprensión auditiva

Con el fin de procesar el *input*, los aprendientes e instructores aplican o enseñan acciones conscientes, o sea, estrategias facilitadoras para el aprendizaje.

Strategy use is the deployment of specific procedures or actions to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-regulated, more effective, or more transferable to new situations. Strategy use builds on strategy knowledge; it includes awareness of when and how to use specific strategies (Vandergrift y Goh, 2012: 89).

Según Lynch (2009: 79) es importante diferenciar entre las estrategias de aprendizaje “engaged in the cause of development of second language

proficiency” y las estrategias de comunicación “which are brought into service to deal with current communication problems”. Chand (2007: 2) afirma que los aprendientes emplean estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas, sociales y afectivas. Un conocimiento profundo de estas ayuda a los instructores a enseñar a los aprendientes cuáles son las más adecuadas, según el tipo de escucha implicado:

- Las estrategias metacognitivas son las que permiten al aprendiente regular el aprendizaje mediante la planificación, comprobación, seguimiento, selección, revisión, etc. del proceso.
- Las estrategias cognitivas consisten en comprender y almacenar el *input* en la memoria para luego analizarlo, partiendo del significado (predicción y comprobación) o partiendo del *input* (decodificación).
- Las estrategias sociales y afectivas se aplican para colaborar con otras personas (empatía), para verificar la comprensión o para paliar la ansiedad (Vandergrift, 2003).

En las siguientes tablas Lynch (2009: 80) recoge diversas estrategias, según la clasificación anterior de Chand, para la comprensión auditiva:

COGNITIVE	
Predicting/interfercing <ul style="list-style-type: none"> • from the text • from the voice • from the body language • between discourse parts 	Elaboration <ul style="list-style-type: none"> • from personal experience • from world knowledge • from academic learning • from imagination
Contextualization	Imagery
Deduction	Translation
Repetition	Transfer from other language(s)

Summarization <ul style="list-style-type: none"> • mental • physical (notes) 	Fixation <ul style="list-style-type: none"> • stopping to think about spelling • stopping to think about meaning • stopping to memorize
---	---

Tabla 9: Estrategias cognitivas para la comprensión auditiva

A partir de esta compilación se puede extraer la importancia que tiene la presencia del apoyo visual. Al predecir o inferir significados, el lenguaje corporal puede ayudar a la comprensión. También juega un papel esencial en la contextualización, ya que la facilita. La visualización es asimismo mucho más sencilla si se basa en imágenes a disposición del aprendiente en el momento de escuchar.

METACOGNITIVE	
Planning <ul style="list-style-type: none"> • advance organization • self-management 	Comprehension monitoring <ul style="list-style-type: none"> • confirming comprehension • identifying words not understood
Directed attention <ul style="list-style-type: none"> • concentrating • persevering despite problems 	Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • checking interpretation against predictions • checking interpretation against knowledge • checking interpretation against context
Selective attention (I) <ul style="list-style-type: none"> • listening for familiar words • listening for the overall message • noticing the information structure 	Selective attention (II) <ul style="list-style-type: none"> • noticing the information structure • noticing repetition and reformulation • listening to specific parts

Tabla 10: Estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva

Entre las estrategias metacognitivas no parece haber ninguna que haga referencia explícita al acompañamiento visual de un audio. Sin embargo, pueden aplicarse a la comprensión audiovisual también. Por ejemplo, al visionar material audiovisual subtulado los subtítulos pueden fomentar la identificación de palabras que no se hubieran comprendido a partir del audio. También las opciones disponibles en un DVD, como el rebobinado, permiten volver a escuchar alguna parte en concreto.

SOCIOAFFECTIVE	
Questioning (two-way tasks) <ul style="list-style-type: none"> • asking for clarification • asking for repetition • using comprehension check 	Anxiety reduction <ul style="list-style-type: none"> • encouraging yourself • comparing yourself with others • focusing on success
Cooperation <ul style="list-style-type: none"> • working with other learners 	Relaxation <ul style="list-style-type: none"> • using physical techniques • using visualization

Tabla 11: Estrategias socioafectivas para la comprensión auditiva

También las estrategias socioafectivas son aplicables a la comprensión audiovisual. Por ejemplo, los aprendientes pueden pedir una aclaración al profesor acerca del fragmento que hayan visionado o trabajar con otros aprendientes.

Son, por tanto, muchas las estrategias que los aprendientes pueden utilizar y puede ser parte de la función del profesor instruirles sobre su disponibilidad para que sean conscientes de que existen y sobre sus posibles aplicaciones.

En general, según Cohen (1998) las estrategias no son ni buenas ni malas, sino que tienen potencial para que su uso sea efectivo. Quizás señalar que hay estrategias más o menos adecuadas según el contexto y el aprendiente concretos sería más acertado. Incluso es posible que existan estrategias evitables en general (por ejemplo, verbalizar palabra por palabra lo escuchado puede impedir que el aprendiente siga prestando atención al discurso y, por

ello, pérdida contenidos). En resumen, definir estrategias beneficiosas e incluirlas en la instrucción es un proceso de interés a nivel pedagógico.

Otro beneficio de un enfoque basado en las estrategias es que estas ayudan a los aprendientes a tomar conciencia del proceso, en nuestro caso, de comprensión auditiva (Wang, 2011). En este mismo sentido se expresan Gilakjani y Ahmadi (2011: 982) al afirmar lo siguiente:

When students are made aware of the factors that affect listening, the levels of listening, and the components of the listening process, they are more likely to recognize their own listening abilities and engage in activities that prepare them to be effective listeners.

Por otra parte, como ya decíamos, es conveniente tener en cuenta a la hora de enseñar estas estrategias que existen diferencias individuales y dificultades que afectan a cada aprendiente de una forma distinta. Por tanto, coincidimos completamente con la siguiente afirmación:

Rather than a “one size fits all” model of the listening process, perhaps we should focus on individual listeners’ processing strategies. It may be that listeners vary considerably in their cognitive functioning while engaging as listening communicators (Wolvin, 2013: 105).

Sería cuestión de mostrar al aprendiente todo el abanico de estrategias a su disposición para que pudiera ponerlas a prueba y descubrir cuáles son las que facilitan más su comprensión, con el fin último de que las utilice de forma autónoma y según sus características individuales.

El MCER (2001: 73), por su parte, especifica lo siguiente en cuanto a las estrategias:

1. Planificación	Estructuración / encuadre (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas)
2. Ejecución	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas
3. Evaluación	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas

4. Corrección	Revisión de la hipótesis
----------------------	--------------------------

Tabla 12: Fases de la comprensión auditiva según el MCER

En la primera fase, la mente del receptor se ajusta al contexto, aplica esquemas mentales que tuviera previamente y establece lo predecible del mensaje que va a recibir. Por ejemplo, al entrar en una cafetería, sentarse a una mesa y acercarse el camarero, lo más probable es que nos pregunte qué vamos a pedir.

A continuación, se materializa el significado del mensaje, llenando vacíos aparentes y deduciendo todo aquello que no esté implícito (inferencias). Para Rost (2011: 70), durante el proceso de comprensión auditiva pueden ocurrir rupturas en el procesamiento a nivel semántico por parte del receptor. Si se diera el caso, este aplica estrategias de compensación para mantener la participación en el discurso o si desea comprenderlo: omitir, aproximar, filtrar, detectar omisiones y sustituir. Siguiendo con el mismo ejemplo del camarero y el cliente en una cafetería, este último podría omitir a conciencia comidas o bebidas que no conozca de las que el camarero le ofrezca si no entiende lo que son, podría entender de manera aproximada en qué consiste un plato, podría filtrar la información no relacionada con lo que quiera pedir (por ejemplo, comentarios cotidianos sobre el tiempo), detectar omisiones (por ejemplo, solicitar información sobre platos fuera de carta) o sustituir información (por ejemplo, preguntar si la quiche es parecida a una pizza).

En la tercera fase, el receptor comprueba si lo que recibe “encaja” con los esquemas que había aplicado. En caso de no ser así, volvería a la primera fase para seleccionar un esquema mental diferente. Obviamente, disponer de pistas contextuales o audiovisuales adecuadas facilitaría enormemente la tercera fase de este proceso; en el caso del camarero y el cliente, una carta ilustrada podría ser de gran utilidad.

A pesar de su importancia, hay pocos estudios teóricos sobre el empleo de conocimientos estratégicos y aún con menor frecuencia se ha analizado la aplicación de estrategias en comprensión auditiva audiovisual de materiales en una segunda lengua (Seo, 2002).

Los aprendientes tienen a su disposición una gran cantidad de material audiovisual y deben saber cómo disponer de este para mejorar su capacidad de comprensión auditiva: “As the amount of freely available online media increases, the need for preparing students to use such material effectively similarly grows” (Romeo y Hubbard, 2009: 1). Así, es en parte responsabilidad del instructor facilitarles esta información (Rubin, 1994; Taherkhani, 2011) y fomentar la autonomía del aprendiente (Wang, 2010).

De hecho, el desarrollo de la autonomía es quizás una de las estrategias de aprendizaje que más pueden potenciar en la actualidad la mejora de la comprensión auditiva, precisamente por estar al alcance del aprendiente el acceso a materiales audiovisuales comercializados y en línea. Por ello, se dedicará el epígrafe 3.4. a desarrollar esta cuestión. No obstante, antes de tratar el tema de la autonomía, dedicaremos las siguientes líneas a la evaluación de la mejora de la comprensión auditiva, dada su relevancia en adquisición de segundas lenguas.

3.5. La evaluación de la comprensión auditiva

“Assessment is an important part of learning and teaching” (Vandergrift y Goh, 2012: 240). No obstante, evaluar el progreso de esta destreza no es una tarea fácil por diversos motivos. En general, hay tres obstáculos principales para la evaluación de la comprensión auditiva: la inaccesibilidad a los procesos de comprensión internos de los aprendientes, la dificultad intrínseca de aislar las destrezas auditivas de otras destrezas lingüísticas y de otros tipos de conocimiento, y la evaluación del estrés (Lynch, 2009).

- La primera dificultad obliga a docentes e investigadores a evaluar comportamientos controlables y cuantificables mediante preguntas, fragmentos memorizados o imágenes (Thompson, 1995). De hecho, la neurobiología aún no puede mostrar qué pasa por la cabeza de una persona cuando está escuchando, aunque sí señale algunas zonas de activación.
- La segunda dificultad es fruto de una serie de factores que afectan al proceso de evaluación: la naturaleza del propio *input*, la naturaleza de la

tarea y factores individuales del aprendiz. Por ejemplo, en el caso de emplear un vídeo, las pistas contextuales pueden incidir positivamente en los resultados de una prueba de evaluación.

- En cuanto a la tercera, el estrés que provoca cualquier prueba, unido a una actitud generalmente negativa hacia la comprensión auditiva y una autoestima baja de los aprendices respecto a su propia capacidad en escucha en una segunda lengua, justifican esta dificultad.

Brown y Hudson (1998) señalan tres tipos de evaluación: respuesta seleccionable (verdadero y falso, respuestas múltiples, etc.), respuesta construible (rellenar huecos, respuestas cortas, etc.) y respuesta personalizable (portfolios, autoevaluación, etc.). Los dos primeros tipos conforman una evaluación puramente tradicional de esta destreza. Sin embargo, Brown y Hudson abogan por el tercer tipo como alternativa complementaria a la evaluación tradicional, para mitigar en cierto modo la dificultad relacionada con el estrés, puesto que gracias a este método los aprendices toman el control de parte del proceso de evaluación y, en general, deberían sentirse más seguros. También, se pone a prueba la honestidad y la autoestima de los aprendices; por ejemplo, si una autoevaluación no coincide con los resultados de una prueba tradicional podría pensarse que el aprendiz ha sobreestimado su nivel de competencia lingüística o a la inversa.

La evaluación del progreso en comprensión auditiva responde a varios objetivos, entre los que se encuentran los siguientes (Thompson, 1995):

- tomar decisiones sobre aprendices concretos;
- diagnosticar fortalezas y destrezas de los aprendices para reajustar las actividades de enseñanza y aprendizaje;
- tomar decisiones sobre programas de aprendizaje;
- influir en la forma de enseñar lenguas;
- investigar la definición del constructo, los componentes de la destreza y los efectos de las evaluaciones.

El empleo de videos en la evaluación de la comprensión auditiva se planteó desde que esta opción estuviera disponible. No obstante, al utilizar videos y

estar las imágenes ligadas al contenido, se estaría más bien evaluando la comprensión audiovisual del aprendiente, no una comprensión auditiva “pura”. De hecho, tener que prestar atención a estos dos canales a la vez que se responde a preguntas de una prueba de evaluación puede resultar excesivamente complicado para aprendientes no familiarizados con este sistema de evaluación. Por ello, aunque el vídeo pueda ser útil para mejorar la comprensión auditiva, su empleo en la evaluación de esta competencia no está recomendado sin reservas.

Para terminar este epígrafe, Vandergrift y Goh (2012) señalan que, a pesar de que la comprensión auditiva sea a menudo la destreza más débil, esta recibe un apoyo menos estructurado en el aula de segundas lenguas. Algo similar ocurre con la evaluación de esta destreza:

The practice of testing learners for their understanding of listening input, rather than teaching them how to process and manage that input, is still predominant. A new approach for listening instruction is needed to give learners tools for self-regulated learning to develop listening beyond the classroom (2012: 13).

Se relaciona, por tanto, la instrucción formal y la evaluación de la comprensión auditiva con la autonomía de los aprendientes, tema que se tratará en el siguiente epígrafe.

4. AUTONOMÍA EN LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Hoy en día, los aprendientes cuentan con los medios necesarios para integrar en sus rutinas diarias el aprendizaje autónomo de segundas lenguas, no en vano “the successful learner is increasingly seen as a person who is able to construct knowledge directly from experience from the world, rather than one who responds well to instruction” (Benson, 2001: 19). Sin embargo, tan necesario es poder acceder a los materiales, como saber de qué forma aprovecharlos fuera del aula, como se refleja a continuación:

While some learners enjoy listening to the target language on their own, others find the routine monotonous and become discouraged when they do not see improvement. Some may also find the listening resources difficult as the struggle with problems such as speaker accent or insufficient background knowledge.

This problem stems from a lack of structure and guidance in extensive listening activities (Vandergrift y Goh, 2012: 199).

Así, profesor y aprendiente son partes activas y necesarias en este proceso estratégico, como guía y como usuario proactivo respectivamente: “Given the importance of listening in language learning and teaching it is essential to give our learners opportunity to develop and improve their listening skills not only in the classroom, but outside the classroom as well” (Peterson, 2010: 139).

La idea de que la autonomía puede ser beneficiosa para el aprendizaje surge a finales de la década de los sesenta, cuando se comienza a considerar al aprendiente como foco principal del aprendizaje (Benson, 2001). Existen diversas interpretaciones del concepto aplicado: aprender por uno mismo y tener los conocimientos técnicos para conseguir este fin; contar con la capacidad psicológica interna necesaria para guiar el aprendizaje propio; y controlar los contenidos y el proceso de este tipo de aprendizaje (Benson, 1997). En el presente trabajo se hace referencia a las interpretaciones primera y tercera, aunque se considera que la segunda, es decir, la capacidad psicológica, también será posible desarrollarla mediante la instrucción.

En líneas generales, se aprecia que la autonomía consiste en que el aprendiente tenga la capacidad de controlar su aprendizaje durante las diversas fases del proceso. Esto significa que los aprendientes sean capaces de establecer por sí mismos los pasos necesarios para aprender (objetivos de aprendizaje), que gestionen de forma activa el proceso de aprendizaje, así como que puedan elegir libremente los medios y materiales de aprendizaje (Nunan, 2000). A esto se añade la evaluación, en el sentido más amplio de la palabra, de contenidos aprendidos y adquiridos (Holec, 1997) o, incluso, de cómo se ha gestionado el proceso de aprendizaje autónomo. En definitiva, el aprendiente es parte responsable del aprendizaje y no un sujeto pasivo que solo puede recibir conocimientos de su profesor.

En enseñanza de segundas lenguas, diversos investigadores sostienen que la autonomía como estrategia aporta beneficios específicos, por ejemplo, un alto grado de motivación o mejores resultados a nivel académico, por lo que se ha empezado a optar por este método como complemento a otros más tradicionales: “General trends in education have been moving away from the

teacher-directed regime towards a self-directed regime” (Wang, 2010: 162). Un caso de actualidad a modo de ejemplo es el Proceso de Bolonia, en el que se “precisa menos rigidez y más autonomía”, según Salaburu (Zubeldia, 2011: en línea).

Entre las formas de sensibilización de los aprendientes, para el fomento de la autonomía, se pueden sugerir el desarrollo de la formación en estrategias al combinar la enseñanza de contenidos lingüísticos y del proceso de aprendizaje de estos, la inclusión de actividades de reflexión, el establecimiento de planes de aprendizaje o la creación de diarios del aprendiente (Nunan, 2000). Benson (2001: 112) propone la siguiente clasificación de prácticas relacionadas con el desarrollo de la autonomía:

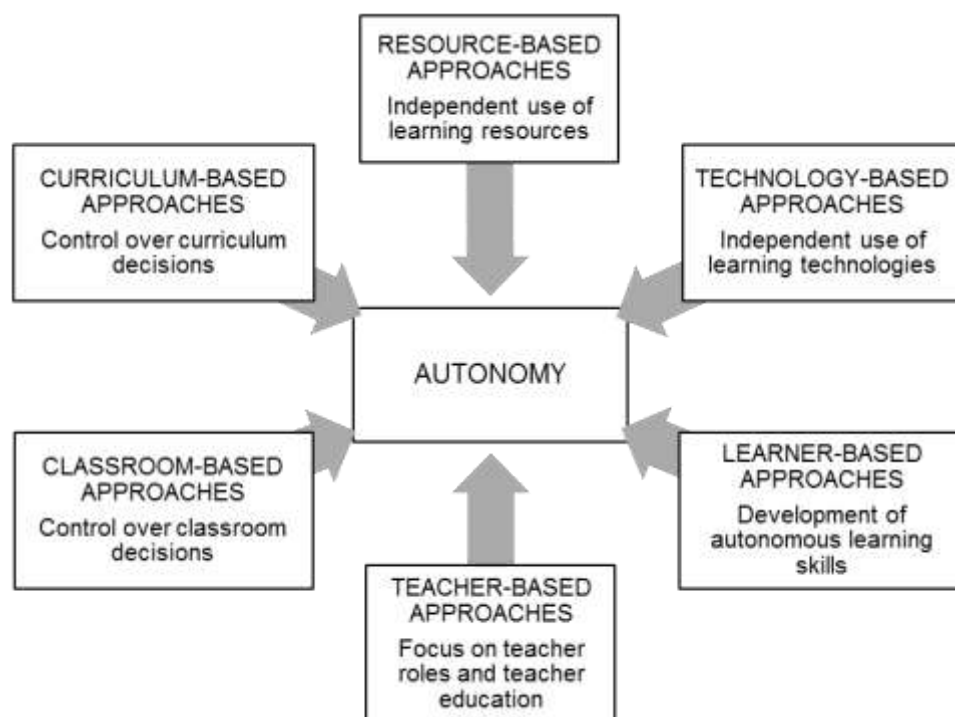


Fig. 9: Prácticas relacionadas con el desarrollo de la autonomía

Se puede extraer de este esquema que la autonomía del aprendiente dependerá de toda una serie de factores: recursos, tecnología, el propio

aprendiente, profesor, dinámicas de clase y contenidos del programa que se vaya a impartir. Por tanto, aprender a utilizar recursos tecnológicos es esencial para el aprendizaje autónomo en la actualidad.

La autonomía juega un papel decisivo en la mejora de la comprensión auditiva como destreza específica, aunque hasta hace muy poco tiempo no fuera este tipo de comprensión, sino la lectora, la que más se beneficiara de esta estrategia de aprendizaje:

Traditionally, skills have been developed in class through intensive activities; only reading has enjoyed the possibility of being developed extensively through the well-known “reading for pleasure”. Even though the benefits of this activity have been proved to be numerous, there is no tendency in ELT [English Language Teaching] to use extensive listening, or listening for pleasure, with the same purpose (Cortina *et al.*, 2011: 2).

Las actividades de ampliación permitirían a los aprendientes recibir *input* comprensible, que vendría acompañado de un componente lúdico (Renandya y Farrell, 2011). Rost (2011: 200) define la autonomía en comprensión auditiva de la siguiente forma:

Autonomous listening refers to a self-directed listening activity in which learners choose what to listen to, seek feedback on their comprehension, respond in ways they choose, and monitor their own progress. In effect, all natural language acquisition – acquisition that does not involve teachers or classrooms or online course – is autonomous listening. Within the autonomous listening paradigm, however, teachers can still influence the success of their students, particularly through instruction in a range of listening and learning strategies.

Así, desde el punto de vista de la instrucción formal, el acceso a los ejercicios de comprensión auditiva puede producirse de forma “controlada” en espacios habilitados a tal efecto: “Self-access learning centres promote the approach whereby students study independently choosing from among different resources that are available. Listening lends itself to self-access in the same way that reading does” (Peterson, 2010: 139). Otra opción sería, obviamente, el aprendizaje a distancia, del que ya se habló en el epígrafe sobre materiales y métodos para la mejora de la comprensión auditiva (v. 3.3.1.).

En cuanto al aprendizaje integrado en la vida diaria del aprendiente, la ausencia de *input* auditivo en forma de actividades de ampliación ha impedido que se popularizase entre los aprendientes la realización de esta clase de actividades (Cortina *et al.*, 2011) hasta la llegada de Internet, ya que se trata del espacio formativo de acceso individual elevado a su máxima expresión:

Access to up-to-date materials via the Internet gives the students opportunities to develop and improve their listening skills by using materials in the self-access language learning centre or outside the classroom. With the appropriate use of technology, learning can be made more active, motivating, and learner-centred, especially with such internet-based resources as audio-video, podcasts, and video clip tools (Peterson, 2010: 148).

Así, los aprendientes pueden acceder a los materiales de su interés en el momento que decidan y aprender casi sin percibirlo, dado el componente lúdico que acompaña necesariamente a este medio.

Otros medios de aprendizaje autónomo habitualmente empleados hoy en día son los audiovisuales. En esta línea, el MCER (2001: 143) plantea cuál puede ser el papel de estos medios en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, como ejercicio de reflexión para docentes y aprendientes (destaco con subrayado las respuestas más relevantes para esta investigación):

¿Qué uso se puede hacer y se debería hacer de los **medios audiovisuales** (cintas de audio y de vídeo, ordenadores, etc.)?

- ninguno;
- en demostraciones, repeticiones etc. para toda la clase;
- en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador;
- en una modalidad individual de aprendizaje autónomo;
- como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.);
- como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes.

Como se observa, son varias las opciones posibles para utilizar medios audiovisuales a través de las nuevas tecnologías para la enseñanza de segundas lenguas en general.

En el caso de la comprensión auditiva en particular, los medios audiovisuales también influyen. Por ejemplo, según un estudio de Malkawi (2010), el 70% de los estudiantes participantes en su investigación utilizan medios audiovisuales para mejorar la comprensión auditiva, debido principalmente a la experiencia lúdica que ofrece y a la presencia de imágenes que apoyan la comprensión. Dada su presencia y relevancia, los medios audiovisuales como internet, la televisión o el cine serán objeto del siguiente capítulo de la presente investigación.

Por último, cabe mencionar que son bastante escasos los estudios sobre autonomía del aprendiente fuera de las aulas:

The dearth of studies in this area highlights the fact that research has tended to focus on the development of autonomy in institutional settings without establishing a firm knowledge base on the ways in which learners take control of their learning as a natural feature of the learning process (Benson, 2001: 203).

Por lo tanto, estudiar cómo los aprendientes desarrollan el aprendizaje de segundas lenguas de forma autónoma en sus vidas diarias es relevante y formará parte de esta investigación.

5. MEDIACIÓN Y MEJORA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Antes de presentar el capítulo dedicado a la mejora de la comprensión auditiva mediante material audiovisual subtulado, se comentarán a continuación brevemente algunas cuestiones relacionadas con la traducción con fines pedagógicos que resultan relevantes para esta investigación.

Al definir brevemente el concepto de traducción, es posible comprobar cómo en la actualidad va más allá de una equivalencia formal, para concebirse como un acto de mediación entre lenguas cuyos objetivos son más bien pragmáticos y comunicativos:

Ello implica tener en cuenta aspectos funcionales –como la finalidad, la intencionalidad y la situación comunicativa–; cognitivos –como las presuposiciones o las inferencias–, y socioculturales –como los factores ideológicos o políticos en los que se enmarca el proceso de traducción (Zaro, 2004: 138).

En nuestra opinión, la traducción pedagógica, es decir, la traducción aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas es una actividad muy completa puesto que puede contemplar todos los aspectos propuestos por Zaro y, además, está lo suficientemente presente en el aprendizaje de segundas lenguas como para tenerla en cuenta a la hora de utilizar nuevos métodos complementarios de enseñanza. A pesar de que la traducción como recurso pedagógico haya experimentado periodos de auge, por ejemplo con el Método de Gramática-Traducción, y periodos de exclusión total, con algunos enfoques comunicativos que la desterraron de las aulas, consideramos que se trata de una herramienta adicional y útil para el aprendizaje.

Comparar la lengua materna u otra segunda lengua con alguna lengua adicional que se desee adquirir puede provocar errores por imitación de las estructuras o sonidos de las primeras. Sin embargo, en caso de existir similitudes entre las lenguas, como es el caso de las lenguas romance, las comparaciones pueden facilitar en buena medida la adquisición de la segunda lengua y el desarrollo de una conciencia metalingüística del aprendiente.

Haciendo balance, partiremos de la idea de que resulta positivo aprovechar el apoyo que supone la lengua materna u otras segundas lenguas para el aprendizaje de adultos. De hecho, el MCER incluye la traducción dentro de la mediación, competencia añadida a las cuatro competencias tradicionales, como señalábamos al comienzo de este capítulo:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (MCER, 2001: 14-5).

Así, el MCER relaciona la mediación y, por ende, la traducción, con las otras competencias tradicionales. En principio, la traducción podría no parecer estar especialmente vinculada a la mejora de la comprensión auditiva, dado que su asociación más directa es con la comprensión lectora. Quizás una de las

primeras aplicaciones de la traducción en enseñanza de la comprensión auditiva sea la transcripción (la puesta por escrito de lo dicho oralmente, palabra por palabra) de cualquier audio que pueda venir acompañada de su traducción a la lengua materna del aprendiente para facilitar la comprensión. No obstante, este ejercicio tiene limitaciones considerables, ya que implica escuchar el audio original, leer la transcripción en la segunda lengua y hacer la comparación en la lengua materna de forma simultánea o secuenciada. Se trata, además, de un recurso poco habitual: puede llegar a utilizarse una transcripción del audio, pero no es común el empleo de la traducción de esta.

Sin embargo, convendría tener en consideración que la interacción entre la información auditiva y la visual puede beneficiar la adquisición de segundas lenguas: “Learning is a process, in which all senses are involved. Sight and hearing accounts for 94% of the comprehension of learning materials, among which sight makes up 83%, and hearing 11%” (Du, 2011: 913). En el caso concreto de la comprensión auditiva ocurre algo similar: “As an utterance unfolds, listeners take advantage of both linguistic and extra-linguistic information to arrive at interpretations more quickly than they could using the spoken language alone” (Rost, 2011: 50).

Esta interacción del componente visual (imágenes y textos) y el auditivo, está presente en una de las modalidades de traducción relacionada con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías: la traducción audiovisual. Esta se relaciona con el cine, la televisión, los videojuegos, Internet y otras novedades tecnológicas como aplicaciones para dispositivos móviles.

En este contexto, los textos audiovisuales traducidos pueden resultar una herramienta a disposición del aprendiente de segundas lenguas, al hacer uso de los medios audiovisuales y tecnológicos más actuales para integrar el aprendizaje de forma lúdica en su vida diaria.

En el siguiente capítulo, se presentará con más detalle cómo puede la traducción audiovisual, específicamente la modalidad de la subtitulación, ayudar a la mejora de la comprensión auditiva.

CAPÍTULO 4: LA SUBTITULACIÓN APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Para presentar la dimensión pedagógica de la subtitulación se realizará una introducción a esta modalidad de traducción audiovisual. Definir el concepto de subtitulación y contextualizarlo nos parece imprescindible para comprender cómo puede aplicarse a la enseñanza del inglés como segunda lengua en España. Se trata de un área que suscita gran interés en el ámbito académico. Según Lertola (2012: 61) “From theory to practice, subtitling is definitely one of the most studied AVT [Audiovisual Translation] modes, not only for the professional practice and training but also for literacy and language learning”.

1. QUÉ ES LA SUBTITULACIÓN

Subtitular es incorporar un texto escrito a un producto audiovisual como apoyo total o parcial a la comprensión de este producto. Dado que el material al que acompañan los subtítulos es audiovisual, es necesario tener en cuenta imágenes y palabras (orales) al subtitular (por escrito): “Subtitling, because of its intersemiotic nature, involves a reworking of the source language, which abandons the oral form and assumes a written one in the TT [target text]; this, however, must be aligned with images and sounds as much as the original spoken text” (Incalcaterra y Lertola, 2011: 254). De esta tríada, así como de la velocidad de lectura de la audiencia a la que vaya dirigido el producto audiovisual, dependen las características fundamentales del subtitulado: sincronización, transmisión del mensaje y permanencia en pantalla (Díaz Cintas, 2012). Más adelante se profundizará en las características generales del subtitulado y sus posibles repercusiones en la adquisición de lenguas.

1.1. Tipos de subtítulos

Los subtítulos pueden clasificarse de forma general en intralingües, en los que audio y subtítulos se codifican en la misma lengua, e interlingües, en los que audio y subtítulos se presentan en lenguas diferentes (Díaz Cintas, 2012; O'Connell, 2011; Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011; Talaván, 2013). Tomando como referencia el caso del español como lengua materna en España, dentro de los subtítulos intralingües es posible distinguir entre los siguientes:

- subtítulos en lengua española,
- subtítulos para deficientes auditivos y personas sordas (subtítulos y audio en español, en directo⁷, añadidos previamente o mixtos)
- y subtítulos bimodales (subtítulos y audio en una segunda lengua).

En cuanto a los interlingües, se separan en los siguientes subtipos de subtítulos:

- subtítulos estándar (audio en segunda lengua y subtítulos en español)
- e inversos (audio en español y subtítulos en segunda lengua).

1.2. Tipos de subtítulos y adquisición de segundas lenguas

Siguiendo a Talaván (2012) se detallan a continuación las características de cada tipo de subtítulo con el fin de conocer las posibilidades iniciales que presentan de cara a la enseñanza de lenguas.

Los subtítulos en español y los subtítulos para deficientes auditivos y personas sordas divergen en cuanto a sus características y su finalidad (audiencia a la que van dirigidos), aunque ambos tipos de subtítulos se redacten en español. Los primeros se rigen por las características generales del subtitulado y pueden encontrarse habitualmente en los DVD o *Blu-ray* de uso doméstico, en los karaokes que acompañan a canciones o musicales, así como en películas y

⁷ Según Randev (2014: 25), “there is another type of subtitling known as live captioning or subtitling which may be used in live broadcasts and requires the use of voice recognition software and sometimes, more than one subtitler to produce quality content”.

programas en los que se estime que la audiencia tendrá dificultad para comprender a sus participantes por su acento, su velocidad de elocución, etc. (Díaz Cintas, 2012). Los subtítulos para deficientes auditivos y personas sordas cuentan con características propias como el empleo de colores para distinguir a los personajes o la inclusión de información paralingüística que hace referencia a ruidos, sonidos, canciones o música (Talaván, 2011b). En cuanto a sus posibilidades didácticas iniciales, todas aquellas personas cuyo conocimiento de la lengua de redacción de los subtítulos sea limitado, como inmigrantes o estudiantes extranjeros, pueden beneficiarse de este tipo de subtitulación (Díaz Cintas, 2012; Parks, 1994; Vanderplank, 1988).

Relacionando los subtítulos intralingüísticos en lengua materna con los bilingües, O'Connell (2011: 158) señala lo siguiente:

Although intended initially for the deaf or hard-of-hearing, once intralingual subtitles became widely available, it did not take long for language learners, especially intermediate and advanced learners, to realize that they could also benefit in a variety of ways if they viewed foreign language material with intralingual subtitles, i.e. where exposed to both soundtrack and subtitles in the same L2.

De hecho, según Caimi (2006: 86) los subtítulos bilingües se emplean “as a didactic aid for those who are not familiar with the language spoken in the audiovisual text”. Así, los subtítulos bilingües que podrían considerarse más “tradicionales” en España están dirigidos a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Esto se ilustra con la publicación de colecciones de DVD para aprender inglés como *Speak Up* (Talaván, 2011a). El uso de este tipo de subtítulos *a priori* mejoraría la comprensión oral y escrita, además de desarrollar el léxico en niveles avanzados (Caimi, 2006), “dada la velocidad de lectura necesaria para su comprensión” (Talaván, 2013: 74). Estas afirmaciones se basan en estudios empíricos realizados por estas autoras, complementados por sus experiencias profesionales en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Por otra parte, en los subtítulos estándar e inversos se produce la traducción de una lengua a otra. La primera combinación es la más habitual al distribuir un producto audiovisual en un país extranjero en el que se habla otra lengua (Díaz

Cintas, 2012; Talaván, 2013), aunque este no sea el caso de España como se describirá en el epígrafe correspondiente a la Historia de la Subtitulación. Los subtítulos estándar facilitarían el seguimiento del contenido al funcionar “como apoyo familiar (L1) a la comprensión del *input* de video; por este motivo, son especialmente útiles para aportar seguridad y confianza a alumnos de niveles elementales” (Talaván, 2013: 74). La segunda, subtítulos inversos, es menos común y su empleo “se ciñe casi exclusivamente al aprendizaje de lenguas” (Díaz Cintas, 2012: 100). Dejando a un lado la comprensión auditiva, podría resultar útil para desarrollar el léxico (Danan, 1991; Lambert, Boehler y Sidoti, 1981) y para comparar los dos sistemas lingüísticos (Talaván, 2013). La ya mencionada flexibilidad en la forma de reproducir productos audiovisuales también puede aplicarse en este tipo de subtitulado según O’Hagan (2007: 161):

Most DVDs allow the viewer to turn on normal interlingual subtitles (based on the original and not the dubbed version) while playing the film in dubbed mode. As a result, the previously separate domains of subtitles and dubbing inadvertently come together in an unpredictable manner whenever the viewer selects a dubbed version with subtitles that in fact match the original source language of the film.

De esta manera, las posibilidades en cuanto a combinaciones son múltiples y podrían entrar en juego terceras e incluso cuartas lenguas. El aprendiente podría seleccionar los subtítulos que desee (Mitterer y McQueen, 2009) o el idioma del audio que va a escuchar.

A los subtítulos interlingües, Díaz Cintas (2012) añade un tipo adicional: los bilingües, empleados en festivales internacionales de cine o en países multilingües. En este caso coinciden subtítulos de dos lenguas distintas simultáneamente en pantalla, lo que posibilita su comparación. Esta opción de subtitulación puede estar igualmente presente cuando una lengua tiene más de un sistema de escritura, como es el caso del japonés. En cuanto a su valor pedagógico hasta la fecha no se ha estudiado, según este autor.

Conocidos los tipos de subtítulos disponibles y antes de desarrollar las características generales del subtitulado, dedicaremos el siguiente epígrafe al contexto histórico que rodea a esta modalidad de traducción audiovisual. Más concretamente, el caso de la incidencia de la subtitulación en España como

medio de acceso a productos audiovisuales extranjeros y al aprendizaje de segundas lenguas.

2. MODALIDADES DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA

Salvando el caso de la radio, en la que se puede hacer uso del *voice-over* (voces solapadas) en contadas ocasiones (por ejemplo, al insertar fragmentos de audio originales en las noticias internacionales), la modalidad de traducción audiovisual que predomina en el contexto audiovisual español (cine y televisión) no es la subtitulación, sino el doblaje (Díaz Cintas, 2001).

2.1. Traducción audiovisual y cine

Según un informe de la Comisión Europea, realizado por Media Consulting Group (2011), en 2009 un 53% de las películas europeas se estrenaron en el cine dobladas al español y un 29% de estas lo hicieron con la opción doble de doblaje y subtitulado (una versión por modalidad). En cuanto a las estadounidenses, el 69% se estrenaron dobladas. Esta tendencia al doblaje responde a una serie de factores de tipo histórico, económico (preferencias de la audiencia), político, cultural e ideológico (Danan, 1991; Media Consulting Group, 2011; O'Connell, 1994; Talaván, 2013). Cabe mencionar en este punto que el coste de la subtitulación es inferior al del doblaje (Danan, 1991; Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002; Media Consulting Group, 2007; O'Connell, 1994; O'Hagan, 2007) y que el primer proceso suele ser bastante más rápido que el segundo: "this 'time-and-money' advantage of subtitling is mainly important for producers of programmes" (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002: 345). La demanda de un tipo de modalidad u otro, así como la riqueza de la industria en un país determinado son, por tanto, factores que determinan la elección final. El peso de la población puede considerarse una razón adicional en el ámbito económico, ya que los países en los que las lenguas oficiales cuentan con una población más escasa no podrán permitirse el doblaje, contrariamente a lo que ocurre en Alemania, España, Italia y, en buena medida, Francia. El Reino Unido –la excepción a esta regla– no desarrolla esta política de doblaje porque,

entre otras razones, consume mayoritariamente cine estadounidense y británico.

Así, en los orígenes del cine sonoro (la primera película con sonido fue *The Jazz Singer*, estrenada en 1927) cada país optó por una modalidad de transferencia en el sector audiovisual según sus circunstancias y teniendo en cuenta su gran potencial para transmitir “valores, ideas e información” (Talaván, 2013: 62).

En el caso de España, durante la dictadura de Franco (1936-1975) y sobre todo hasta la década de 1960, en la que comenzó a liberalizarse el régimen, se establecieron una serie de medidas en la industria cinematográfica, de forma que se favoreció la producción nacional frente a la extranjera y el doblaje llegó a imponerse por ley. En palabras de Danan (1991: 608):

By 1958, Spain even imposed a point system that established a ratio between the number of films American distributors could export to Spain and the number of Spanish movies they would distribute in exchange. Spain's protectionism lasted longer than in the other European countries – until the late sixties – because of its political situation and a relatively weaker domestic film industry.

Casos parecidos son Alemania e Italia, que igualmente siguen siendo países de tendencia al doblaje, ya que las infraestructuras que se crearon entonces influyen decisivamente a día de hoy (modificarlas tendría un alto coste económico y humano, por ejemplo).

En general, el objetivo de estas medidas era controlar el cine desde un punto de vista ideológico y lingüístico: “Dictators often felt that using their language in films would strengthen national pride and therefore seem to have tended to favour dubbing” (Rupérez, Briset y Banal-Estañol, 2009: 6). En el caso español, el doblaje sirvió para priorizar el castellano frente a las otras lenguas del país y reforzar una identidad cultural única en vez de plural, al tiempo que se fomentaba la unidad nacional y se hacía propaganda política (Media Consulting Group, 2011). Además, el doblaje se utilizó para censurar o manipular contenidos (Danan, 1991; Talaván, 2013), ya que como explican Koolstra, Peeters y Spinhof (2002: 330): “Unless a viewer can read lips perfectly in the foreign language, with dubbed programmes there is no way of checking the translation on the basis of the original soundtrack”.

En el siguiente mapa se observa la distribución de las modalidades de traducción audiovisual (subtitulación, doblaje o ambos) en el ámbito del cine en Europa (Media Consulting Group, 2011: 8):

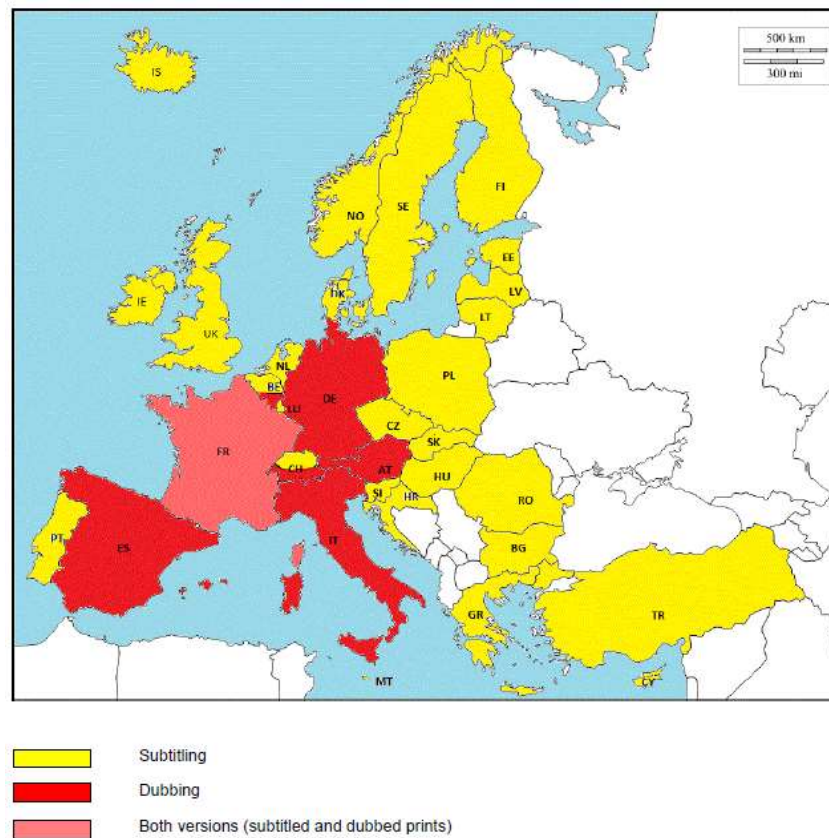


Fig. 10: Modalidades de traducción audiovisual en el cine europeo

La subtitulación es la modalidad más extendida, ya que es la práctica que emplean 28 países (en Bélgica y Suiza se reserva a las regiones de habla flamenca y alemana, respectivamente), mientras que el doblaje predomina en 7 países (en Bélgica se practica en la región de habla francesa y en Suiza en las regiones de habla francesa e italiana). Cabe mencionar, no obstante, que el número total de habitantes expuestos a cada modalidad es similar.

Aunque las prácticas audiovisuales adoptadas para el cine por norma general se trasladaron a la televisión, ambos medios evolucionaron de forma diferente.

En televisión, gracias a la introducción de la emisión digital, se han dado pasos a favor del acceso a la versión original y a la subtitulación (Media Consulting Group, 2011). Caimi (2006: 89) ofrece el ejemplo de Reino Unido: en los canales de televisión BBC1 y BBC2 se subtitula casi el 100% de la programación, mientras que en BBC3, BBC4 y BBC News 24 se subtitula casi el 50%; Sky TV subtitula el 80% de Sky Box Office Films, el 40% de los otros canales dedicados a películas, el 60% de Sky One y el 20% de Sky Sports.

A map of Europe showing the distribution of film dubbing and subtitling practices by country. The map is color-coded: yellow for subtitling, red for dubbing, green for voice-over, and blue for originals. A legend in the bottom left corner identifies these colors. A scale bar in the top right corner indicates 500 km and 300 mi. Countries are labeled with their three-letter codes: IS, IE, UK, NO, SE, FI, ES, LV, LT, PL, NL, BE, LU, DE, CZ, SK, HU, RO, BG, GR, PT, ES, IT, AT, SI, HR, MT, and TR.

Country Code	Dubbing/Original Practice
IS	Subtitling
IE	Subtitling
UK	Subtitling
NO	Subtitling
SE	Subtitling
FI	Subtitling
ES	Dubbing
LV	Voice-over
LT	Voice-over
PL	Voice-over
NL	Subtitling
BE	Subtitling
LU	Subtitling
DE	Dubbing
CZ	Dubbing
SK	Dubbing
HU	Dubbing
RO	Subtitling
BG	Voice-over
GR	Subtitling
PT	Dubbing
ES	Dubbing
IT	Dubbing
AT	Dubbing
SI	Subtitling
HR	Subtitling
MT	Originals
TR	Dubbing

En pocos años el panorama en España parece haber cambiado para dar cabida a otras modalidades de traducción audiovisual. Para empezar, la Ley General de la Comunicación Audiovisual 7/2010 reconoce los derechos de las

personas con discapacidad auditiva “a que la comunicación audiovisual televisiva, en abierto y cobertura estatal o autonómica, subtitule el 75% de los programas” (Boletín Oficial del Estado, Gobierno de España, 2010: 79-1-30171). Se exige así una adaptación paulatina (tres años) a los diferentes canales de televisión, que se ha venido cumpliendo en cuanto a la presencia de los subtítulos. Por ejemplo, la autonómica Canal Sur 2 (de RTVA, Radio y Televisión de Andalucía) subtituló el 94,6% de sus contenidos según el Informe sobre Accesibilidad a los contenidos audiovisuales en las televisiones autonómicas andaluzas en el año 2013 (Consejo Audiovisual de Andalucía, 2014b: en línea). Esta cadena también emite películas en versión original subtitulada en castellano. Asimismo, algunos canales de entretenimiento como Discovery Max de Veo - Veo Televisión, Disney Channel de Net TV o Xplora de Atresmedia emiten parte de su programación con *voice-over*. Por lo tanto, aunque la mayor parte de la programación puede visualizarse en español sin subtítulos, esta modalidad que hasta hace poco era la única comienza a coexistir con otras opciones que hoy en día son, en palabras de Gambier (2004: 5), “multiples et flexibles”.

Autores como Mitterer y McQueen (2009) van más allá y solicitan que los programas de televisión se emitan con varios canales de audio y varias bandas de subtítulos. Un caso actual es el de RTVA, ya que puede emitir la misma película con dos audios diferentes: en español en Canal Sur y en versión original en Canal Sur 2. En el segundo caso, se emite con subtítulos cerrados (no opcionales) en español; no se da, por tanto, la opción de seleccionar los subtítulos intralingüísticos.

Presentar este contexto de influencia interlingüística es necesario porque está íntimamente relacionado con las últimas tendencias de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas mediante productos audiovisuales, más específicamente con material subtitulado:

Watching television may be regarded as an active process in which viewers are constantly watching and listening, and in the case of subtitled programmes, also reading. The effect of watching a programme may be that viewers acquire the information intended to be conveyed by the producers of the programme. But watching television may also lead to unintentional learning effects: merely by

participating in the activity, television viewing leads to acquiring skills that are not directly related to the content of the programme (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002: 339).

Señalada esta posibilidad, que el material audiovisual subtulado influya sobre la adquisición de lenguas, el siguiente epígrafe analizará más detalladamente esta cuestión.

3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN, MODALIDADES DE TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La Comisión Europea constató el potencial de los medios de comunicación en la adquisición de lenguas extranjeras en un contexto informal en el comunicado “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008: 13):

Los medios de comunicación presentan un potencial extraordinario para promover el diálogo intercultural, transmitiendo una visión más compleja de nuestra sociedad y dando cabida a múltiples voces. De esta manera, pueden constituir igualmente una gran fuente de aprendizaje informal de lenguas a través de la «enseñanza lúdica» y las películas subtituladas.

En este comunicado se hace mención directa a la subtitulación, refiriéndose al estudio “Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry” de Media Consulting Group (2007), en el que se recomienda investigar sobre posibles correlaciones entre la subtitulación y el desarrollo del multilingüismo.

Tras investigar esta cuestión, el informe final de Media Consulting Group indica que efectivamente existe una correlación entre la práctica de la subtitulación y el nivel de segunda lengua de los encuestados:

In countries that have a tradition of subtitling, the majority of survey respondents stated that their language level (particularly in English) is close to that of their mother tongue, i.e. level 4 or 5 on a scale of 5, whereas in the countries with a dubbing tradition, the majority of respondents said they did not exceed level 3 on a scale of 5 (2011: 9).

Además, los encuestados más jóvenes y que más lenguas hablan tienen una preferencia más pronunciada por la subtitulación. También, la mayor parte de los estudiantes favorecen la versión original subtitulada, que consideran una forma de mejorar sensiblemente el nivel de segunda lengua (Media Consulting Group, 2011).

Una serie de investigaciones (Caimi, 2008; Díaz Cintas, 2003; Gottlieb, 2004; Rupérez, Briset y Banal-Estañol, 2009; d'Ydewalle y Pavakanun, 1997) ya habían concluido que el hecho de favorecer la subtitulación puede conllevar que el nivel de conocimiento de segundas lenguas sea superior, aunque la correlación no tiene por qué ser “negativa necesariamente en todos los países de tradición dobladora” (Talaván, 2013: 12). No todas estas investigaciones están acompañadas de un estudio empírico que corrobore la afirmación que sustentan, por lo que sería conveniente la puesta en marcha de investigaciones al respecto o la réplica de las ya realizadas en circunstancias similares.

Sin embargo, en España parece que sí se cumple la correlación negativa, ya que se trata de un país con tendencia al doblaje y el nivel de segundas lenguas de sus habitantes es bajo. De hecho, en el Eurobarómetro Especial 243 (64.3), “Los europeos y sus lenguas” (European Comission, 2006), un 73% de los españoles rechazaría la versión original subtitulada de programas y películas. Por otra parte, un 65% de la población considera que no está capacitada para hablar, leer o escribir en inglés (Pantaleoni, 2008: 28). Aunque se trate de una introspección de los encuestados, ya se ha descrito anteriormente cómo las creencias pueden afectar al aprendizaje de una segunda lengua, como factor facilitador u obstaculizador.

En el estudio europeo de competencia lingüística (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), España obtuvo una de las medias más bajas (1,4 en una escala en la que 0 es nunca y 4 es unas cuantas veces a la semana) en cuanto al contacto con la lengua inglesa a través de los medios de comunicación, a pesar de que este tipo de contacto es el que obtuvo en dicho estudio el mayor grado de correlación con el buen desempeño de la comprensión auditiva en contextos informales. Por ejemplo, ver películas en versión original sin subtítulos o programas de televisión subtitulados o no son actividades que los estudiantes españoles realizan unas cuantas veces al año.

En comparación, estas actividades resultan cotidianas para otros estudiantes europeos.

En contraposición, exponerse a material en inglés como canciones, programas de TV y películas es “el índice relativo a la ‘Exposición y uso ambiental’ que más explica el desempeño en la comprensión oral de los estudiantes” (Vez, Martínez y Lorenzo, 2012: 45). De hecho, el estudio concluye lo siguiente:

Si los datos reflejan el hecho de que los alumnos de países que ven y escuchan productos audiovisuales en televisión en versión original (con/sin subtítulo) tienen mejor comprensión oral del Inglés, y los que solo ven y escuchan estos productos en versión doblada poseen un nivel muy bajo, pocas dudas caben acerca de la influencia del modo que tiene un país de ofertar productos audiovisuales en relación con la mejora de la comprensión de la lengua extranjera (2012: 47).

Para terminar, en este estudio se propone tomar medidas como la explotación didáctica de materiales educativos en versión original subtitulada en contextos de instrucción formal o que los hogares reciban los programas en versión original por defecto, al contrario de lo que ocurre en la actualidad. Parece una propuesta ambiciosa que, a pesar de ser plausible, requeriría una infraestructura y una inversión considerable de tiempo y dinero.

Si los datos expuestos hasta ahora se contrastan con los del Eurobarómetro 386, “Los europeos y sus lenguas” (Comisión Europea, 2012), el porcentaje de europeos que consideran los materiales audiovisuales como un método que usarían para aprender segundas lenguas es superior en los países de tendencia subtituladora. Por ejemplo, en países como Suecia (52%), Dinamarca (47%) o Malta (47%) los encuestados respondieron que en algún momento vieron la televisión o películas o escucharon la radio para aprender una segunda lengua, frente al 6% en España o el 4% en Grecia e Italia (2012: 102). A nivel europeo, solo un 11% indicó haber empleado este método, aunque un 44% afirmó preferir la subtitulación al visualizar productos audiovisuales extranjeros, como películas o programas de TV.

Volviendo a España, y ante el cúmulo de datos que han ido aportando los diferentes estudios a nivel europeo, se han anunciado algunos pasos en la dirección de dar cabida a la versión original con fines educativos. En 2010, el

entonces ministro de Educación, Ángel Gabilondo, declaró que ver películas en versión original subtitulada "incide de manera determinante en el conocimiento de idiomas" (Manetto, 2010: en línea), lo que podría entenderse como una invitación a utilizar ese tipo de materiales con fines educativos.

Entre otras iniciativas, la televisión autonómica valenciana decidió emitir en su Canal 9 Dos el programa infantil *La Abeja Maya* en inglés con subtítulos en valenciano (Caballer, 2011: en línea), la televisión autonómica catalana anunció que estudiaría la creación de un canal que emitiría en inglés con subtítulos en catalán (Europa Press, 2011: en línea) y la televisión autonómica andaluza comenzó a emitir películas en versión original con subtítulos en español en Canal Sur Dos desde el 1 de octubre de 2013 (RTVA, 2013: en línea). A nivel estatal el presidente de RTVE (Radio y Televisión Española), José Antonio Sánchez Rodríguez, realizó las siguientes declaraciones en mayo de 2015: "La dirección de RTVE se muestra sensible ante la necesidad de aprendizaje del idioma inglés por parte de la población española y por ello intenta poner los medios posibles para facilitar a la ciudadanía el conocimiento de esta materia" (Sanz, 2015: en línea). Para ello, se están planteando añadir subtitulación en directo a programas como *Eurovision 2016*, aunque esto plantea dificultades como problemas técnicos y limitaciones presupuestarias. Esta corporación pública ya comenzó la emisión del programa infantil de animación *Peppa Pig* en abril de 2015, en versión original con subtítulos en español y en inglés.

Asimismo, en España se han lanzado una serie de iniciativas comerciales dirigidas a los usuarios aprendientes, cuyo número crece de forma constante (Perego y Ghia, 2011). Entre estas iniciativas, citaremos tres casos:

- *Speak Up*, de Columbia Tristar Home Videos (desde 1985). Colección de películas con audio y subtítulos en inglés (bimodales), con la peculiaridad de que estos últimos son literales: sin condensación ni reducción, por lo que la velocidad de lectura del aprendiente debe ser alta. Acompañan a las películas material educativo complementario: guía de apoyo para la comprensión de la película, revista en inglés y CD de audio (Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2011a).
- *Diviértete con el inglés*, del periódico El País en colaboración con Disney. Es una colección de películas dirigidas a un público infantil, con audio en inglés y subtítulos bimodales, es decir, en inglés (Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2011a).

- *TV5 Monde*. Es un proyecto para el aprendizaje del francés de esta televisión francófona, por el cual subtitulan al español programas diversos. Los programas se emiten acompañados de un dispositivo en línea que permite el acceso a transcripciones, vocabulario y ejercicios. Se recibe a través de plataformas de pago y de los satélites Astra e Hispasat (Gómez, 2012).

Además de estos ejemplos concretos, según Díaz Cintas (2012: 105) multinacionales como Buena Vista y Paramount distribuyen DVD con subtítulos intralingüísticos en inglés tanto para deficientes auditivos y personas sordas, como en forma de transcripción literal para aprendientes de inglés.

Conocida la relación que *a priori* existe entre ver películas o televisión en versión original y adquisición de segundas lenguas, el siguiente epígrafe se dedicará a exponer las características fundamentales del subtitulado y la incidencia que dichas características puedan tener durante el proceso de aprendizaje.

4. SUBTITULACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Vista la presencia potencial de la subtitulación en el día a día de los aprendientes en España y antes de presentar los posibles beneficios de utilizar material audiovisual subtitulado para la enseñanza de segundas lenguas, a continuación se presenta de forma breve las características fundamentales del subtitulado.

4.1. Características fundamentales del subtitulado

La manera de presentar el texto, la calidad y cantidad de información que se transmite y la acción que se produce en pantalla influyen en la capacidad lectora de los espectadores. Por ello, son factores que perfilan ciertos aspectos técnicos de la subtitulación. Igualmente, existen limitaciones espaciotemporales asociadas al medio (Perego y Ghia, 2011: 85). En las siguientes líneas se mencionarán características generales aplicables al subtitulado tanto en inglés

como en español, puesto que son las lenguas de trabajo de la presente investigación.

Así, la creación de subtítulos se rige por una serie de consideraciones comúnmente aceptadas en la práctica, que pueden agruparse en las siguientes categorías: espaciales, temporales, lingüísticas y convenciones ortotipográficas (Díaz Cintas, 2012). Talaván (2013) añade reglas aplicables al editar y dividir subtítulos y algunas convenciones secundarias. Tras presentar cada grupo de consideraciones, siguiendo a Perego y Ghia (2011), se planteará qué características tienen algún efecto significativo potencial en los aprendientes de lenguas y en qué consistiría tal efecto, sabiendo que la exposición prolongada a material subtitulado parece influir de forma positiva en los aprendientes de lenguas.

4.1.1. Consideraciones espaciales

A continuación se señalan las **consideraciones espaciales**, según Díaz Cintas (2012: 108-9):

- los subtítulos se ubican en la parte inferior de la pantalla a menos que haya información visual imprescindible en esta zona,
- tienen un máximo de dos líneas,
- si intervienen dos personajes se adjudica una línea por personaje,
- cada línea tiene 37 caracteres (puede oscilar de 28 a 40) y
- se consideran caracteres consonantes, vocales, signos ortográficos y espacios.

Sobre la posición de los subtítulos, Incalcaterra y Lertola (2011: 245) añaden que en los países occidentales suelen colocarse centrados o alineados a la izquierda. Además, el *Code of good subtitling practice* (Carroll e Ivarsson, 1998: en línea) indica que de haber dos líneas de subtítulo se debe favorecer una estructura piramidal: “Wherever two lines of unequal length are used, the upper line should preferably be shorter to keep as much of the image as free as possible and in left-justified subtitles in order to reduce unnecessary eye

movement”. En definitiva, el correcto posicionamiento de los subtítulos minimiza la carga cognitiva para los espectadores (Karamitroglou, 1998).

De estas consideraciones espaciales podemos extraer conclusiones de cara a la adquisición de una segunda lengua por medio de la subtitulación. Primero, los subtítulos se colocan de manera que no cubran información visual esencial. Esto conlleva por un lado que la información visual que sea necesaria como apoyo a la comprensión se va a priorizar, pero por otro lado tenemos la certeza de que los subtítulos van a cubrir necesariamente parte de la imagen. Esta consideración no debería afectar de forma decisiva a la adquisición, puesto que esa pérdida de la parte inferior puede tenerse en cuenta al elaborar los materiales audiovisuales y, en cualquier caso, es mínima cuando el subtitulado es de calidad: “A maximum of two lines of subtitles should be presented at a time. This would guarantee that no more than 2/12 of the screen image would be covered by subtitles at a time” (Karamitroglou, 1998: en línea). Segundo, el máximo de dos líneas unido a la limitación de 37 caracteres y la adjudicación de una línea por cada personaje que intervenga son factores que limitan claramente la información que se puede incluir en los subtítulos, sean una traducción o no. En palabras de O’Hagan (2007: 158): “Reduction of information is usually paramount to translating for subtitles and this is something that is currently entirely reliant upon human judgement”. Y, complementando esta afirmación, es posible concluir que “most of the time the condensed information in subtitles is of equal informational value as the original spoken texts, but that information loss cannot always be avoided” (Koolstra, Peeters y Spinhof; 2002: 328). El subtítulo intralingüístico no es una transcripción de la intervención de un personaje, a menos que esta “quepa” en 37 caracteres, teniendo en cuenta que consideramos caracteres a todos los elementos susceptibles de ser incluidos por escrito en el subtítulo (consonantes, vocales, signos ortográficos y espacios). Y el subtítulo interlingüístico es una traducción no literal, es decir: “not all of the words that are said fit into the subtitles” (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002: 327). En referencia a este tipo de subtítulos, Bogucki (2011) igualmente considera que los traductores han de ceñirse a lo que es pertinente, debido a las limitaciones a nivel técnico ya comentadas y al objetivo de conseguir que el mensaje sea lo más claro y lo

menos complejo posible. Incalcaterra y Lertola (2011) añaden que las estrategias de traducción que adopta el traductor audiovisual son también fieles a la especificidad pragmalingüística del texto origen. Aunando ambas aportaciones se reconoce la complejidad del proceso traductor en el ámbito audiovisual. En palabras de Chaume (2004a: 23):

The relationship between image and word, the interplay of the signification systems of audiovisual texts, shows itself in terms of cohesion and coherence between the two simultaneous narratives, the visual and verbal, in such a way that the translator finds himself/herself obliged to put into practice translation strategies capable of transmitting not only the information contained in each narrative and each code –as has been noted throughout this work– but the meaning that erupts as a result of this interaction: an added value (Chion, 1993) or an extra meaning (Fowler, 1986: 69) that goes beyond the mere sum of both narrations.

4.1.2. Consideraciones temporales

Segundo, las **consideraciones temporales** más significativas para Díaz Cintas (2012: 109) son las siguientes:

- la sincronía (una asincronía leve puede ser necesaria si el caudal lingüístico es extenso) y
- la duración en pantalla.

Refiriéndonos a esta última consideración, la permanencia mínima de un subtítulo en pantalla es de un segundo y la máxima, de seis. Esto último se conoce como la “regla de los seis segundos”, por la que se presentarían doce caracteres por segundo o entre 140 y 150 palabras por minuto, tomando como referencia la lengua inglesa. En los DVD suelen cambiar estos valores, aumentándose las palabras por minuto a 180 (Díaz Cintas, 2008). Además, los subtítulos de una línea suelen permanecer tres segundos en pantalla y los de dos, seis segundos. Diversos autores defienden que si un subtítulo permanece más de seis segundos en pantalla, el espectador volverá a leerlo, con lo que podría alterarse su ritmo de lectura y, por ende, de comprensión global (Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra y Lertola, 2011; Karamitroglou, 1998). De hecho, en

relación con la lectura de los subtítulos, Incalcaterra y Lertola (2011) afirman que es recomendable minimizar el tiempo de lectura con el objeto de preservar un tiempo de atención a la imagen adecuado y que este tipo de lectura difiere del de cualquier otro tipo de texto porque el espectador considera el subtítulo como una unidad independiente de presencia efímera, lo que no permite volver la vista atrás en búsqueda de los elementos de conexión que aseguran la coherencia y cohesión del texto. Como anotación, en el caso de reproductores domésticos, estos cuentan con opciones que permitirían pausar el visionado o rebobinar fragmentos. Con estas opciones se minimizaría el impacto que el carácter efímero de los subtítulos pueda tener sobre el visionado.

La sincronía es una característica que consideramos esencial al utilizar la subtitulación para aprender una segunda lengua: “Another crucial factor is timing, to ensure that subtitles are synchronized with the image on screen and the spoken word” (O’Hagan, 2007: 158). Para analizar contrastivamente el *input* auditivo y el visual ambos deben estar bien sincronizados, de forma que el aprendiente comience a escuchar el parlamento, a continuación pueda iniciar y terminar la lectura antes de que finalice dicho parlamento, con el fin de constatar que es correcta su comprensión a nivel global: auditiva, subtitulado e imágenes. Conviene de igual forma tener en cuenta la siguiente norma citada por Karamitroglou (1998: en línea):

Subtitles should not be inserted simultaneously with the initiation of the utterance but 1/4 of a second later, since tests have indicated that the brain needs 1/4 of a second to process the advent of spoken linguistic material and guide the eye towards the bottom of the screen anticipating the subtitle. A simultaneously presented subtitle is premature, surprises the eye with its flash and confuses the brain for about 1/2 a second, while its attention oscillates between the inserted subtitled text and the spoken linguistic material, not realising where it should focus.

Además de esto, la asincronía leve antes mencionada está muy relacionada con las limitaciones espaciales y el ritmo de elocución de los hablantes, así como con la condensación de la información si el caudal lingüístico es demasiado extenso. Dicha asincronía puede confundir a la audiencia si se llegara a percibir, puesto que puede llevar a la conocida sensación de que se

está perdiendo parte del mensaje, incluso si no es la más relevante (recordemos que se prioriza la parte esencial del mensaje que se pretende transmitir).

La permanencia en pantalla del subtítulo es igualmente relevante, dado que entra en juego la capacidad lectora del aprendiente: que el tiempo de permanencia y la velocidad lectora sean adecuados contribuye sin duda a la mejora de la comprensión (auditiva en caso de que el audio esté en la segunda lengua y lectora en caso de que lo estén los subtítulos). Además de esto, el *Code of good subtitling practice* (Carroll e Ivarsson, 1998: en línea) especifica lo siguiente: “A minimum of four frames should be left between subtitles to allow the viewer’s eye to register the appearance of a new subtitle”. Perego y Ghia (2011) aportan otra consideración relevante para la adquisición de una segunda lengua: en principio, el ritmo al que transcurre la acción, y por tanto el subtitulado, no se ajusta al del espectador. Salvando el caso del DVD o del material grabado y a disposición del aprendiente, en cine y televisión este tendrá que adaptarse a un ritmo impuesto y que no tiene por qué ser el adecuado según su nivel.

4.1.3. Consideraciones lingüísticas

Las **consideraciones lingüísticas** más importantes que propone Díaz Cintas (2012: 110-1) son las siguientes:

- el empleo de abreviaturas y símbolos;
- el respeto a la unidad gramatical al segmentar el texto en dos líneas de subtítulo;
- la escritura de cifras en dígitos a partir del número diez;
- la reducción de información sin omitir tono y registro del original;
- la adecuación al trasladar matices idiomáticos y referencias culturales del original;
- la conveniencia de subtitular cualquier escrito que aparezca en las imágenes y las canciones;

- la coherencia entre imágenes y subtítulos; y
- la coherencia sincronizada entre diálogos, cambios de plano y subtítulos: “subtitles are supposed to transfer the spoken text as faithfully as possible, in terms of both content and time of presentation” (Karamitroglou, 1998: en línea).

Además, los subtítulos “even if they follow a script, they are supposed to exhibit natural (almost authentic) speech” (Talaván, 2011b: 205). Cuando se trata de subtítulos interlingüísticos, Perego y Ghia (2011) apuntan que existen diversos métodos diseñados y adoptados para encontrar las equivalencias semánticas y formales que más se ajusten en la lengua de destino, a la par que se reduce el texto origen y se transforma de texto oral a escrito.

Todas estas consideraciones parecen relevantes para facilitar el empleo de subtítulos con fines didácticos, por estar la lengua directamente implicada y ser esta de carácter (casi) auténtico. Las abreviaturas pueden resultar beneficiosas en los subtítulos en segunda lengua para aprender a identificar algunas expresiones cotidianas como “*asap*” (*as soon as possible*). En los subtítulos en lengua materna permiten recuperar una mayor cantidad de información. En general, los símbolos favorecen que se establezcan asociaciones de significado, siempre y cuando se reconozcan y comprendan de forma inmediata (Karamitroglou, 1998). En el caso de subtítulos interlingüísticos, la inclusión de símbolos en vez de términos podría promover que el aprendiente no vincule palabras de la segunda lengua con palabras de su lengua materna y las considere equivalentes de forma exacta y única (esta afirmación incluiría también el caso de los números). La unidad gramatical en subtítulos simplifica la interpretación del mensaje, al estar bien separadas las unidades de sentido que el aprendiente va leyendo. La inclusión de tono y registro, así como el respeto de los matices idiomáticos y de las referencias culturales terminan de contextualizar la segunda lengua. Se trata de un factor de especial relevancia porque el contexto determina el uso de la lengua y, si se incluyen estos matices al subtitular, los aprendientes podrán disfrutar de una experiencia más completa y cercana a la realidad⁸: “Translation quality must be high with due

⁸ Karamitroglou (1998) afirma que no hay directrices estándar para transferir elementos culturales y que existen cinco opciones en este caso: transferencia cultural (cambio por un

consideration of all idiomatic and cultural nuances” (Carroll e Ivarsson, 1998: en línea). En referencia a subtítular letreros incluidos en las imágenes y las canciones, se trata de una práctica que puede beneficiar a los aprendientes porque obviamente les permite acceder a estos elementos con un apoyo visual adicional. Por último, la sincronización y la coherencia de los diálogos favorecen la comprensión y la identificación de términos:

Along an acquisitional perspective, subtitles showing explicit cohesive ties to each other might assist learners in the overall comprehension of the audiovisual text, enabling them to retrieve information more easily and avoid ambiguity of reference. In parallel, the presence of high-frequency words in the subtitles might also reveal beneficial to language learners, since it accelerates reading and can potentially leave more attentional resources available for the decoding of the dialogic dimension and the intake of meaningfully contextualized L2 input (Perego y Ghia, 2011: 190).

Consideraciones adicionales de índole lingüística que pueden beneficiar a los aprendientes de lenguas extranjeras se recogen en el *Code of good subtitling practice* (Carroll e Ivarsson, 1998: en línea): “Simple syntactic units should be used” y “The language should be grammatically correct since subtitles serve as a model for literacy”. El uso de subtítulos para mejorar la comprensión lectora de la lengua materna se tratará más adelante.

4.1.4. Consideraciones ortotipográficas

Para finalizar, se recogen a continuación **consideraciones ortotipográficas** con un alto grado de aceptación, extraídas del estudio de Díaz Cintas (2012: 109-10):

- Para indicar que un subtítulo ha acabado, se emplea el punto;
- es incorrecto, y por lo tanto desaconsejable, deshacerse de signos de puntuación que son parte de las normativas de la lengua, como pueden ser la apertura de exclamaciones (!) e interrogaciones (?) en español;

elemento de la cultura de destino o domesticación), transposición (uso del elemento original o extranjerización), transposición acompañada de una explicación, neutralización (uso de un término genérico) u omisión.

- los puntos suspensivos se usan para indicar una pausa, omisión o interrupción en el discurso oral del personaje;
- la intervención en el mismo subtítulo de dos personajes se indica con la anteposición de un guión (-) al principio de la segunda línea, que es el aserto que corresponde al segundo personaje;
- las mayúsculas sólo se usan para traducir el título del programa y para dar cuenta de texto que aparece escrito en mayúsculas en el original: titulares de periódicos, pancartas, etc.;
- la cursiva da cuenta de las voces procedentes de un televisor o una radio, de los asertos de personajes que están fuera de pantalla, de los títulos de películas o libros, de las letras de las canciones y de términos en un idioma extranjero;
- las comillas que más se emplean son las dobles (“”), y no las angulares («»), y su cometido es indicar citas y resaltar el valor de ciertas palabras o expresiones como apodos, incorrecciones gramaticales, o juegos de palabras.

Conocer estas convenciones generales resultaría de utilidad para los aprendientes, en el sentido de que les ayudaría a identificar ciertos aspectos. Por ejemplo, para poder determinar si un subtítulo continúa o no con el fin de volver a fijar la atención en la imagen, si la frase que leen se corresponde con una voz en *off*, si interviene más de un personaje, entre otros. Sobre la intervención de dos personajes en el mismo subtítulo, a menudo ambas líneas de subtítulo van precedidas de un guion.

4.1.5. Otras consideraciones

Como adelantábamos, Talaván (2013) añade a estas consideraciones algunas normas relacionadas con la edición de los subtítulos y su división textual. Primero, la segmentación en dos líneas facilita la comprensión. En palabras de Karamitroglou (1998: en línea): “It is better to segment a long single-line subtitle into a two-line subtitle, distributing the words on each line. This is because the eye and the brain of the viewers render a two-line subtitle as more bulky and, as a result, accelerate the reading process”. Talaván (2013: 79) considera que la segmentación en una o dos líneas responde a las preferencias de los clientes en muchas ocasiones. Probablemente, también quede a criterio del propio subtitulador. Cabría plantearse si fragmentar el subtítulo en dos tiene algún

efecto en la capacidad lectora de la audiencia mediante un estudio empírico, lo que sin duda incidiría en el aprendiente de una segunda lengua. Según un estudio de d'Ydevalle y De Bruycker (2007), la segmentación en dos líneas de subtítulo (en este estudio, interlingüísticos) permitiría un menor esfuerzo para su proceso y facilitaría el visionado.

Segundo, el subtítulo debe contener una frase completa en la medida de lo posible y, en caso de que haya que segmentar el subtítulo, esto debe hacerse de forma lógica y con una orientación adecuada para facilitar su lectura: “when words are intimately connected by logic, semantics or grammar they should be written on the same line” (Perego y Ghia, 2011: 186). No obstante, un estudio empírico de *eye-tracking* realizado por estas autoras en 2011 concluyó que no resulta tan relevante que el subtítulo esté correcta o incorrectamente segmentado según los parámetros de calidad de la subtitulación profesional, dado que este hecho no influye de forma positiva o negativa ni en el procesamiento de los subtítulos ni en los resultados: “subtitle segmentation quality does not have such a significant impact over viewers’ performance and over their cognitive processing and recognition capacity” (2011: 188).

Otras consideraciones secundarias son la tendencia a omitir ciertos elementos lingüísticos como expresiones sin contenido semántico (*you know*) o repeticiones tautológicas de adjetivos (*teeny weeny*); la tendencia a incluir elementos con información novedosa; o la tendencia a tener en cuenta ciertos rasgos relativos a la inclusión de elementos humorísticos, dialectos o palabras tabú (Karamitroglou, 1998; Talaván, 2013). En el caso de la omisión, conviene recordar que los aprendientes realizan un análisis contrastivo entre lo que escuchan y lo que leen (sobre todo en el caso de subtitulación intralingüística, en este caso audio y subtítulos en inglés); cabe mencionar que se requiere un buen conocimiento de la segunda lengua para que el análisis contrastivo sea eficaz. De esta manera, resulta posible que capten estas expresiones que faltan en los subtítulos, lo que resulta positivo de cara a que el aprendiente confíe en su capacidad de comprensión auditiva (comprende más de lo que lee), pero a la vez puede hacerle dudar de la calidad del subtitulado.

Por otra parte, el tipo de letra, su color y un contraste adecuado entre este último y el fondo son asimismo esenciales para una correcta lectura de los

subtítulos (Karamitroglou, 1998), de modo que incidiría también en la recepción por parte de un aprendiente de segundas lenguas:

In order to be fully effective, subtitles must be highly legible because they should distract the viewers as little as possible from the moving pictures. [...] Consequently, the layout of the subtitle is crucial. Subtitles have to be easily read and the choice of typeface is likewise important, since a spelling mistake in a subtitle is very disturbing to the viewer (Caimi, 2006: 88-9).

Como se puede comprobar, son muchos los aspectos que el subtitulador debe tener en cuenta a la hora de trabajar con un producto audiovisual. Además, los intentos de recopilarlos todos, y hasta cierto punto normalizarlos, muestran un interés en mejorar el empleo que el usuario da a los subtítulos y la forma en la que los procesa, sobre todo cuando el subtitulador da formato a los subtítulos y procura presentarlos de la mejor forma posible. Según Perego y Ghia (2011: 179), dicho interés se debe a la utilidad que el subtitulado tiene para aprendientes de segundas lenguas, para fomentar la alfabetización en lengua materna y para los deficientes auditivos y personas sordas.

Por ello, teniendo en cuenta estas características fundamentales del subtitulado, el próximo epígrafe se centrará en una audiencia específica: los aprendientes de lenguas (lengua materna y segundas lenguas).

4.2. Beneficios pedagógicos de la subtitulación

Según un informe de la Comisión Europea (Unión Europea, 2007: en línea), “la subtitulación es un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer”. En esta línea, el potencial educativo de los productos audiovisuales subtitulados (Díaz Cintas, 2012)⁹, descrito inicialmente en los epígrafes consagrados a tipos de subtítulos y transferencia lingüística, se inserta en una tendencia que lleva a profesores e investigadores a reconocer que no existe un método de enseñanza único y garantizado y que es factible utilizar una gran abanico de materiales, actividades y recursos técnicos

⁹ Díaz-Cintas (2012: 111): “En sociedades como las nuestras, sumergidas en el intercambio mediático de información y conocimiento, el uso de medios audiovisuales con fines docentes es de gran interés. En el aprendizaje de idiomas, en particular, los subtítulos ofrecen un gran potencial didáctico reconocido por algunos aunque todavía relativamente ignorado por otros”.

(Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011) en la enseñanza de lenguas. Caimi (2006) argumenta que en este contexto es necesario un enfoque de enseñanza pluralizado que se adapte a las necesidades y preferencias del aprendiente, porque su perfil de inteligencia y su forma de abordar el aprendizaje son únicos. Dicha diversidad puede reflejarse en el uso de material subtitulado para la enseñanza de lenguas: “Undeniably, research has long been stressing the potential of subtitled audiovisual input on the learning and maintenance of an L2 and the spreading of literacy [...]” (Perego y Ghia, 2011: 189).

En los últimos años son varios los proyectos y estudios que se han realizado a nivel europeo sobre este tema. Por ejemplo, en el proyecto europeo SubLangLearn son objeto de estudio la motivación, la instrucción formal e informal, la edad de los aprendientes y los tipos de subtítulos. Sus objetivos se reproducen a continuación (SubLangLearn, 2012: en línea):

- analyzing, understanding and evaluating programmes/films as a mean to motivate language learning (LL) for young people, students, adults, migrants;
- analyzing, understanding and evaluation subtitled programmes/films as a tool for intentional LL in an institutional environment;
- and for incidental LL in an informal/natural environment;
- comparing the importance of interlingual subtitles in the process of FL learning for the young people in comparison with adult (self-)learners;
- comparing the different types of subtitles (L2->L1, L2->L2, L1->L2).

Paralelamente, tras realizar un estudio sobre el empleo de la subtitulación en enseñanza de segundas lenguas, Media Consulting Group (2011: 16) concluyó que ciertamente el material subtitulado es un factor (entre otros) que puede contribuir al aprendizaje y a la motivación para aprender: “When language learning and entertainment are combined, students are highly motivated and likely to enjoy the video without paying attention to the effort involved in understanding a foreign language” (Caimi, 2006: 96). La efectividad dependería de las siguientes variables:

1. Familiaridad con la subtitulación. No suele ser el caso en países dobladores:

It is acknowledged that readers familiar with subtitles absorb the information conveyed by written dialogues subconsciously, while non-accustomed viewers are busy watching and listening to the audiovisual product, and their reading speed is likely to be reduced because only part of their time is spent on reading (Caimi, 2006: 88-9).

Con el fin de paliar los efectos negativos que pueda tener esta variable, en caso de que los aprendientes no estén familiarizados con el empleo de material audiovisual subtulado, Guillory (1998) experimentó con subtítulos modificados, de forma que solo se presentasen palabras clave a los aprendientes. A pesar de los buenos resultados obtenidos por Guillory, habría un inconveniente: la dificultad para crear este tipo de subtítulos por parte del profesorado impediría incluirlo con facilidad en un contexto de instrucción formal (Talaván, 2011b).

2. Nivel de segunda lengua. Este puede definir qué subtítulos serían más apropiados según el nivel de los aprendientes. Por ejemplo, Danan (1991) experimentó con el siguiente orden de administración del material subtulado: inversos, bimodales y sin subtítulos. Markham, Peter y McCarthy (2001) sugieren, basándose en sus propios resultados, que se utilice el material subtulado según la siguiente progresión: primero subtítulos estándar, después subtítulos bimodales y, por último, sin subtítulos.

3. Objetivos de enseñanza marcados. Los subtítulos intralingüísticos se asocian con el aprendizaje de reglas gramaticales y deletreo, si el aprendiente no tiene un nivel de lengua inicial, mientras que los interlingüísticos fomentarían el aprendizaje de vocabulario.

4. Proximidad entre lenguas y sistemas de escritura. Por ejemplo, el francés y el español son dos lenguas romance más próximas entre sí que el inglés y el español. En cuanto a la escritura, el español es un idioma que normalmente se lee tal como se pronuncia, mientras que en inglés un mismo grafema tiene varios sonidos asociados o a la inversa.

Así, los subtítulos pueden facilitar una mejora en diversos ámbitos de la adquisición de segundas lenguas como la dimensión semántica (Talaván,

2013), la adquisición de vocabulario (Baltova, 1999a; Bird y Williams, 2002; Borrás y Lafayette, 1994; Caimi, 2006; Danan, 1991; Price, 1983; Talaván, 2013), el desarrollo de la comprensión auditiva (Garza, 1991; Huang y Eskey, 1999; Pavesi, 2002; Talaván, 2007, 2012, 2013), la motivación (Borrás y Lafayette, 1994; Gómez, 2003; Pavesi, 2002; Talaván, 2011a, 2013; Vanderplank, 1988), la conciencia metalingüística (Pavesi, 2002; Vanderplank, 1988), la fonética (Garza, 1991) o la comprensión escrita (Caimi, 2006; Kothari, 1998, 2008; Randev, 2014).

4.2.1. La subtitulación intralingüística y la adquisición de lenguas

La subtitulación intralingüística en el idioma materno de los aprendientes fomenta el aprendizaje de deficientes auditivos y personas sordas (tanto niños como adultos) y refuerza la comprensión lectora de cualquier hablante en general, como reflejan los diversos estudios de Kothari en la India:

Now visualise 600 million TV viewers consuming, with great passion, a daily staple of Bollywood-style film songs, in every major language. Film song content on TV is as old as TV itself in India. Imagine a simple change one day. Every film song just happens to be shown with the song lyrics at the bottom of the screen, word for word in the “same” language as the audio. What you hear is what you read – a Hindi song with Hindi lyrics, a Telugu song with Telugu lyrics, and so on in every language. Every on-screen word is highlighted in perfect timing with its expression in the audio. This in essence is SLS [same language subtitling], a deceptively simple change that seemingly amounts to nothing. But it has the colossal power to invite 600 million TV viewers in India to read along subconsciously, incidentally, and automatically (2008: 775-6).

Si en España se emitieran subtítulos algunos programas de máxima audiencia, igualmente se mejoraría exponencialmente el nivel de comprensión lectora de la población.

La subtitulación intralingüística en una segunda lengua (subtítulos bimodales desde la perspectiva de un hablante de español de España) ayuda a la comprensión de los aprendientes, según su nivel y según la dificultad del material audiovisual concreto. Por ejemplo, el lenguaje del material dirigido a niños suele ser simplificado, mientras que un programa de televisión para

adultos que examine de forma crítica la actualidad de un país estará plagado de ironías, dobles sentidos, referencias culturales, chistes, etc.

Entre los estudios más relevantes sobre el uso de este tipo de subtítulos pueden mencionarse los siguientes: Baltova, 1999a; Bird y Williams, 2002; Borrás y Lafayette, 1994; Caimi, 2006; Chung, 1999; Danan, 2004; Gambier, 2007; Garza, 1991; Holobow, Lambert y Sayegh, 1984; Lambert, Boehler y Sidoti, 1981; Markham, 1999; Mitterer y McQueen, 2009; Talaván, 2010a; Vanderplank, 1988; y d'Ydewalle y Pavakanum, 1997. En general, los resultados de estas investigaciones apoyan la conveniencia de utilizar este tipo de subtítulos (Talaván, 2013).

Para Caimi, puede considerarse esta opción como adquisición natural del lenguaje y puede favorecer a aprendientes de cualquier edad:

The transfer from the spoken text into written form aims to facilitate the viewers' fruition of the exchanges as they are, thus linking pronunciation to the written form and the mental division of sounds into single words. It is the intentional combination of the phonological expression of the foreign language with its written form that acts as a complementary aid to language comprehension (2006: 87).

Otros efectos positivos de este tipo de subtitulación se encuentran en habilidades de producción como la memorización palabra por palabra de lo escuchado y leído, el empleo de vocabulario en su contexto o la comunicación en situaciones concretas (Danan, 2004). Además, al identificarse lo escuchado con lo leído, se mejora en el reconocimiento, desambiguación y pronunciación de palabras: "Such same-language subtitles indicate which words are being spoken, and so, via the lexically-guided retuning mechanism, they can boost speech learning and hence facilitate language understanding" (Mitterer y McQueen, 2009: 4). Se eliminaría, por tanto, ciertas ambigüedades que son propias del discurso como las palabras homófonas y los juegos de palabras, entre otros (Talaván, 2012).

En conclusión, "subtitling of films, programmes and music in native and foreign languages have contributed to an extent in developing reading skills of television viewers" (Randev, 2014: 24).

4.2.2. La subtitulación interlingüística y la adquisición de lenguas

En cuanto a la subtitulación estándar, o interlingüística, son numerosos los investigadores que han estudiado su empleo, con resultados generalmente positivos para la enseñanza de segundas lenguas (Baltova, 1999a; Condinho, 2008; Caimi, 2006; Danan, 2004; Gambier, 2007; Garza, 1991; Hervás, 2001; Holobow, Lambert y Sayegh, 1984; Mariotti, 2002). Por ejemplo, según Koolstra, Peeters y Spinhof, tanto los jóvenes como los adultos pueden aprender los significados de las palabras al visionar un programa de televisión breve subtitulado:

The explanation that the researchers provide for the learning effect is that viewers inadvertently listen to the words spoken in the foreign language; most of the translation can be read in the subtitle; and learning seems to be facilitated through the pictures that provide support for understanding the meaning of the foreign-language words (2002: 342).

Entre los diferentes puntos de vista desde los que se ha estudiado el empleo de la subtitulación para aprender segundas lenguas se encuentran los siguientes (Talaván, 2010a: 287): mejora del equilibrio lingüístico en bilingües cuyo uso de idiomas no esté equilibrado, fomento de la adquisición de vocabulario mediante la mediación, desarrollo de la motivación del aprendiente, entre otros.

Por otro lado, en el ámbito de la instrucción formal, la subtitulación estándar (audio en inglés y subtítulos en la lengua materna del aprendiente) es la más empleada:

Standard subtitles are the most commonly known subtitles and are most widely used in FLL [foreign language learning]; this is because they are the easiest to follow, given that the audio is in the FL [foreign language], but the text is in the viewer's mother tongue. Thus it becomes very valuable for comprehension of the video input, as the student can establish connections between both linguistic systems, by means of translation and his previous knowledge of the target language. Standard subtitles help the student deal with authentic input from the very first day of the learning process, and increase confidence when dealing with

similar types of authentic communicative exchanges in the FL (Talaván, 2011b: 202).

El esfuerzo en este caso no es sistemático, sobre todo si el aprendiente está acostumbrado a utilizar el material audiovisual subtulado (Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011).

4.2.3. Otros beneficios de la subtitulación

Por otra parte, además de mejorar el dominio de lenguas extranjeras, la subtitulación contribuye a crear un ambiente que fomenta el multilingüismo, ya que puede elevar la conciencia lingüística y motivar el aprendizaje de lenguas. Un caso especial es el de aquellas personas que ya poseen conocimientos de segundas lenguas y con formación universitaria, porque suelen preferir el subtulado al doblaje (Media Consulting Group, 2011: 26).

En el caso de la enseñanza en el aula, entre otros autores, Rost afirma lo siguiente: “[a] judicious use of subtitles can be very effective at engaging learners in the content and motivating them to get as much as possible out of each video they use” (2002: 151). Incalcaterra y Lertola consideran lo siguiente: “The utilization of subtitled material in FL [foreign language] classes is widespread and several international studies have confirmed the validity of such an approach particularly in relation to listening, reading and speaking skills” (2011: 243).

A pesar de esto, la subtitulación no es un elemento siempre incluido en contextos de instrucción formal ni en contextos de aprendizaje informal. De hecho, su uso es un asunto polémico (Başaran y Köse, 2013). Refiriéndonos al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, no existe unanimidad en cuanto a los beneficios que se pueden obtener de su empleo. En palabras de Vanderplank (2010: 13):

In terms of learning benefits, however, the central issue over the years has remained: whether captions merely provide access and enjoyment for learner-viewers to otherwise incomprehensible programmes via reading, or whether they can help learners ‘tune in’ to the language spoken on programmes and assist the development of listening skills over the longer term through frequent viewing.

En España, el uso de material subtitulado para la adquisición del inglés como segunda lengua no parece tan extendido como sugieren Incalcaterra y Lertola (2011).

4.3. ¿Por qué no usar subtítulos?

Tradicionalmente se han dado una serie de argumentos en contra de la subtitulación, en general, y se han señalado limitaciones que afectan especialmente a los aprendientes de lenguas.

Así, en términos generales, pese a que diversos autores han obtenido resultados positivos al estudiar si los subtítulos aportan o no beneficios a la enseñanza de una lengua (Bird y Williams, 2002; Condinho, 2008; Caimi, 2002; Gielen, 1988; Huang y Eskey, 1999; Incalcaterra, Biscio y Ní Mhainnín, 2011; Koolstra y Beentjes, 1999; Markham, 1999; Perego *et al.*, 2010; Rost, 2002; Talaván, 2009), se han planteado una serie de argumentos y limitaciones que pueden afectar a la subtitulación tanto en inglés como en español (lenguas de trabajo de esta tesis). A continuación, se mencionarán tanto dichos argumentos y limitaciones, como contraargumentos basados en estudios empíricos y en la observación:

1. La subtitulación y los medios audiovisuales en general podrían suponer un reto tecnológico para los aprendientes (Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011); además, los espectadores con dificultades lectoras o velocidad de lectura limitada (niños, aprendientes de nivel inicial, personas mayores) pueden experimentar dificultades para comprender el material audiovisual subtitulado (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002; Vanderplank, 2010). Adicionalmente, si los aprendientes no están acostumbrados al material audiovisual subtitulado no se beneficiarán tanto como otros que sí lo estén. Las características individuales o los estilos de aprendizaje pueden resultar determinantes de igual forma.

En contraposición a lo expuesto, el reto tecnológico que supone la subtitulación depende en gran medida de las características de los aprendientes (edad,

ámbito de estudio, intereses, etc.), en especial de lo familiarizados que estén con el uso de los medios necesarios para acceder al subtítulo o subtitular por sí mismos. Los aprendientes a menudo demuestran que la tecnología no supone un desafío excesivamente dificultoso para ellos (Egarchou *et al.*, 2007) y tanto los programas para subtitular como los programas subtitulados son cada vez más accesibles de forma gratuita. Precisamente la relación del subtítulo con las nuevas tecnologías y los medios de comunicación puede resultar motivadora para el aprendiente. Respecto a las dificultades y limitaciones lectoras, puede darse el caso de un reajuste en los parámetros de calidad de los subtítulos cuando la audiencia de un programa es infantil o el material es específico para aprendientes. Asimismo conviene tener en cuenta las estrategias que cada colectivo aplica al enfrentarse a condiciones que le resultan adversas: d'Ydewalle *et al.* (1987) mostraron que las personas mayores desarrollan una estrategia por la cual dedican menos tiempo a procesar los subtítulos. Igualmente, mientras el subtítulo se halle en pantalla, el espectador podrá releerlo, lo que puede beneficiar al aprendiente cuya comprensión lectora sea más avanzada e incluso permitir su desarrollo como destreza independiente. Un ejemplo de esto es el aportado por Koolstra, Peeters y Spinhof (2002: 339), en el que la lengua de subtitulación concreta es el holandés:

Assuming in the Dutch situation that viewers watch almost 20 hours per week, that about 40 percent of the programmes (foreign and Dutch programmes in which foreign languages are spoken) are subtitled and that subtitles are displayed during 75 percent of the time, Dutch viewers spend about five to six hours per week reading subtitles. Viewers in subtitling countries, therefore, read a fair number of 'books' per year through television.

En esta misma línea, concluyeron tras un estudio de 1997 que ver programas subtitulados mejora, pasado un tiempo, la comprensión lectora en niños. Incluso puede considerarse que la subtitulación funcione como puente entre habilidades escritas y orales de los aprendientes (Borrás y Lafayette, 1994), que pueden retroalimentarse mutuamente en su desarrollo.

2. La subtitulación hace que el aprendiente no se esfuerce por aprender e, incluso, podría considerarse que está “haciendo trampas”, según algunos instructores. Así, el aprendiente podría llegar a sentirse culpable o incómodo ante el uso de subtítulos y llegar a depender de este apoyo (Danan, 2004; Díaz Cintas, 2012; Talaván, 2006a y 2010a; Wang, 2007).

3. La subtitulación crea una sobrecarga cognitiva en los espectadores y, por ende, en los aprendientes (Diao, Chandler y Sweller, 2007; Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002; Marleau, 1982) y, a la vez, entorpece el procesamiento visual porque se reduce el área de visibilidad de la imagen (van Driel, 1983; Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002). A veces, incluso, los subtítulos pueden solaparse con otros textos presentes en la imagen, como por ejemplo el nombre y el cargo de la persona que aparece en un documental (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002).

Llama la atención la contradicción parcial entre estos dos argumentos, que se presentan a la vez por esta razón. El aprendiente se esfuerza poco, pero se sobrecarga a nivel cognitivo. Lo primero podría darse como resultado de lo segundo: la sobrecarga es tal que provoca la decisión de no esforzarse (o más bien de desconectar o inhibirse). Pero si el aprendiente no se esforzara, desconectara, se inhibiera o se sobrecargara, la subtitulación no resultaría útil como apoyo al aprendizaje de segundas lenguas y diversos estudios muestran que sí lo es. El argumento de la sobrecarga cognitiva parece fácilmente rebatible, teniendo en cuenta varios estudios al respecto y que en la actualidad la información se recibe por múltiples canales a veces simultáneos (sirva como ejemplo la conjunción de cualquier programa de televisión en el que se proponga una etiqueta de *Twitter* para poder hacer comentarios en tiempo real y leer los de otros usuarios). Para los aprendientes, por lo tanto, recibir información a través de tres canales no debería resultarles ajeno ni perjudicial (Perego *et al.*, 2010). Talaván (2012: 35) afirma en esta línea lo siguiente:

Sin duda, para los alumnos, el hecho de que la misma información proceda de tres canales a la vez (visual, oral y escrito) no supone problema ni inconveniente alguno; más bien al contrario, les resulta familiar dentro de su mundo multimedia, multisensorial, multidimensional, multilingüe y multisemiótico.

En este caso, Talaván identifica lo visual con las imágenes, a pesar de que en lo visual también pueden incluirse los subtítulos. Podríamos identificar dos canales de *input* en vez de los tres propuestos: uno auditivo y otro visual doble (imágenes y escrito).

Sobre el sentimiento de culpa (porque usar subtítulos es “hacer trampas”) o incomodidad ante la presencia de material subtitulado, cabe mencionar que según estudios empíricos desaparecen con el tiempo (Vanderplank, 1988: 277). Además, la presencia de material subtitulado es tan real hoy en día como la de programas de radio o la de conversaciones cara a cara. Aunque España no sea un país de tendencia subtituladora, es posible acceder a material subtitulado a través de canales de televisión e Internet:

Por último, cabe destacar que el banco de recursos de este tipo es inmenso (gracias a Internet, los DVD/Blu-ray); hoy en día, existen incluso sitios web sólo de subtítulos, para que los usuarios los descarguen con el fin de cargarlos luego en la visualización de determinadas películas, series, etc., que puedan tener en el ordenador (Talaván, 2013: 75).

Por tanto, es una situación comunicativa unidireccional que también puede tenerse en cuenta en la enseñanza. De hecho, quizás un primer paso sería que los propios docentes no se mostraran “openly hostile to their use” (Danan, 2004: 67) y no perpetuaran la creencia de que los alumnos no escuchan el audio original cuando se emplea material audiovisual subtitulado (Rost, 2002).

Depender de los subtítulos para comprender es una circunstancia transitoria si se prolonga el aprendizaje. Esto puede relacionarse con la teoría del andamiaje (*scaffolding*), por la cual el apoyo del instructor se va minimizando a medida que los aprendientes progresan. Algunos estudios sugieren que se progrese de subtítulos inversos a estándar, de estos a bimodales y, por último, visionado sin subtítulos (esta cuestión se retomará en mayor profundidad más adelante). Complementariamente, la propia naturaleza del subtitulado, sobre todo en

cuanto a la condensación del mensaje, permite que el aprendiente pueda comprender más allá de lo que está escrito:

Indications that viewers in fact listen to and understand part of the foreign spoken language come from real-life experiences, for instance, when viewers notice a not-translated joke in the original dialogue or when viewers become aware of an especially good or bad translation of the original spoken text (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002: 329).

En cuanto al procesamiento visual, si los subtítulos se presentan de forma adecuada no tienen por qué cubrir una parte esencial de la acción en desarrollo en la pantalla. Koolstra, Peeters y Spinhof (2002) explican que la acción más relevante suele tener lugar en el centro de la pantalla, mientras que los subtítulos suelen colocarse centrados abajo; el espectador puede ver a través de los subtítulos y estos no se muestran permanentemente. Los solapamientos, por otra parte, son un problema técnico que puede solucionarse de múltiples formas. Si en algún momento del proceso de subtitulación se detectara un solapamiento se puede modificar la imagen original y cambiar la lengua del letrero en cuestión o se pueden ubicar los subtítulos justo encima del letrero que corresponda con una caja que lo cubra o bajo dicho letrero, permitiendo así la lectura del original. Dependiendo del caso concreto, se podría optar por la opción que más convenga.

4. La subtitulación estándar elimina los beneficios de la exposición al audio original (O'Connell, 2011), porque los subtítulos en general centran la atención del aprendiente y lo distraen (Díaz Cintas y Fernández, 2008; Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002; Wang, 2007). El aprendiente podría llegar incluso a dejar de prestar atención al audio (Danan, 2004).

Diversos estudios han demostrado empíricamente que el audio original no se ignora (Bird y Williams, 2002; d'Ydewalle y Gielen, 1992; d'Ydewalle y Pavakanun, 1997), por lo que aunque la subtitulación sea estándar el aprendiente también prestará atención a la lengua original. Así, los espectadores prestan atención de manera simultánea al audio y a la información visual. En el caso de esta última, atienden alternativamente a las

fuentes de información disponibles (subtítulos e imágenes) mientras ven un programa subtulado (Perego *et al.*, 2010).

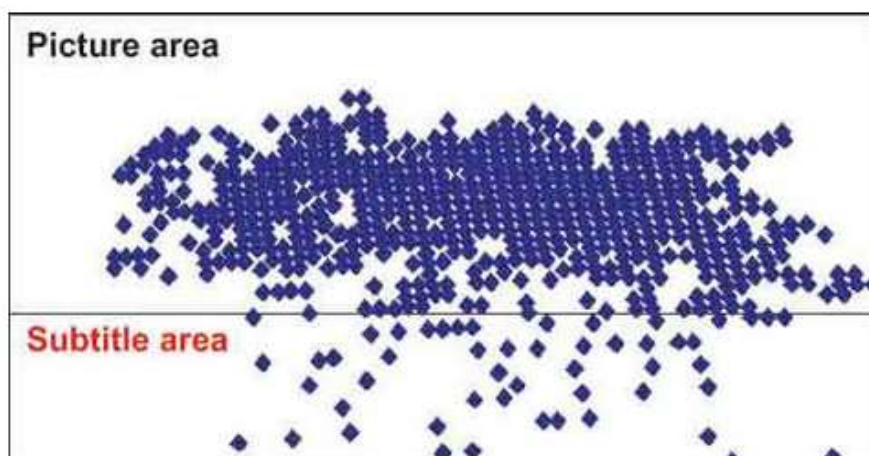
Por otra parte, la lectura de los subtítulos también se produce en la mayoría de los casos, incluso si el audio y los subtítulos se presentan en lengua materna (d'Ydewalle *et al.*, 1991) y aunque el *input* (imágenes y audio) se vea afectado por factores diversos:

As far as input-specific factors are concerned, not even soundtrack availability, scene characteristics and audiovisual genre, for instance, appear to prevent viewers from reading subtitles. Subtitle reading has been shown to occur in both the presence and the absence of concurrent spoken dialogue in the auditory dimension, and independently of viewers' mastery of the language heard in it (d'Ydevalle *et al.*, 1987). Similarly, audiovisual genre and scene integration with dialogue do not hinder overall attention to the subtitles. All of these input-specific factors, however, were found to affect reading times and general viewing patterns (de Linde y Kay, 1999; d'Ydevalle y Gielen, 1992) (Perego y Ghia, 2011: 180).

En el siguiente gráfico se puede observar el cambio en la fijación visual que se produce al ver una canción subtitulada de una película emitida por televisión (Planet Read Research: en línea)¹⁰:

¹⁰ SLS son las siglas correspondientes a Same Language Subtitling, es decir, subtitulación intralingüística (audio y subtítulos en la misma lengua).

No SLS : Eye-fixation on TV



With SLS : Eye-fixation on TV

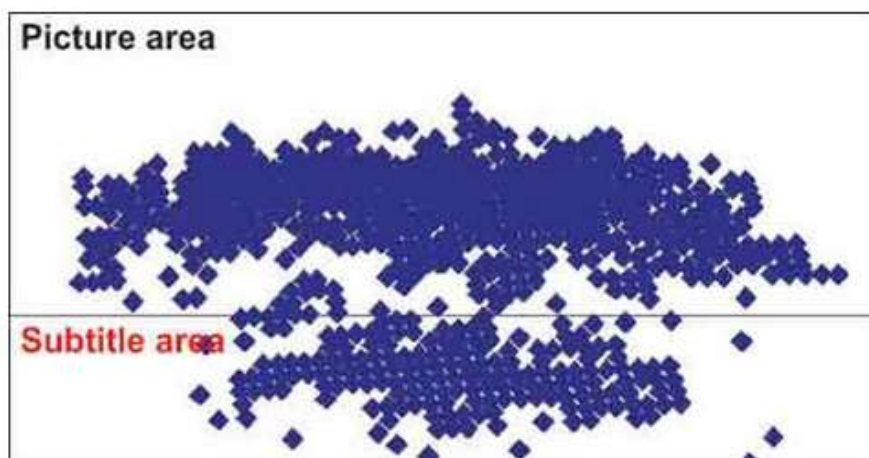


Fig. 12: Fijación visual durante una canción subtitulada en una película (Planet Read Research)

Se observa cómo se intensifican los movimientos (se presta una mayor atención en esta actividad según Talaván, 2012) y, aunque estén más repartidos entre el área de la imagen y el área de los subtítulos, la primera recibe más atención por parte del espectador.

Teniendo tres canales disponibles (o dos, uno de ellos doble), los espectadores-aprendientes estarán expuestos a una gran cantidad de *input* que puede mejorar diversos aspectos como la pronunciación (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002); por este motivo, si se tiene en cuenta que la mayoría de programas de televisión extranjeros que se emiten en España provienen de EEUU (y Reino Unido), los espectadores españoles podrían aprender a

pronunciar en estas variantes e, incluso, en el caso de los aprendientes avanzados podrían llegar a saber diferenciarlas (por ejemplo, el inglés británico de la serie *Downtown Abbey* puede contrastarse con el norteamericano de *Castle*).

Igualmente, los subtítulos no centran toda la atención del espectador, aunque sí es cierto que este no podrá evitar dirigir parte de su atención a estos. Incluso si están redactados en un idioma desconocido. En términos de eficiencia, la lectura suele producirse con mayor rapidez que la escucha, ya que la primera suele depender del individuo, mientras que la segunda se ve más supeditada a circunstancias externas (Perego y Ghia, 2011; d'Ydewalle *et al.*, 1987 y 1991). Tampoco se ha demostrado empíricamente que sean un elemento de distracción respecto a la información que se muestra visualmente en pantalla (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002), sino que se ha concluido lo contrario en este tipo de estudios (Koolstra y Beentjes, 1999). Ya en los años ochenta, en uno de los primeros estudios sobre las posibles aplicaciones del teletexto en enseñanza de lenguas, Vanderplank (1988: 272-3) concluyó que los subtítulos pueden ser beneficiosos para el aprendizaje de lenguas y no una distracción:

These observations suggested that far from being a distraction and source of laziness, sub-titles might have potential value in helping the language acquisition process (as defined by Krashen 1981), by providing language learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input. The observations also suggested that subtitles might help to develop language proficiency through enabling learners to be conscious of new and unfamiliar language that might otherwise simply be lost in the stream of speech.

Además, los estudios de seguimiento de los movimientos oculares mientras se visiona material subtitulado demuestran que es una acción automática que no requiere esfuerzo (d'Ydewalle *et al.*, 1987). Los espectadores aplicarían una estrategia de visionado que consiste en centrar la mirada en el área que se encuentra justo encima de los subtítulos para poder alternar la atención entre la acción visual y los subtítulos (Gielen, 1988).

5. La subtitulación inversa (audio en lengua materna y subtítulos en la segunda lengua) obstaculiza el desarrollo de la comprensión auditiva de los aprendientes (Lin, 2000). De hecho, al emplear material subtitulado en realidad no se está enseñando a los aprendientes a desarrollar la comprensión auditiva *per se*, sin apoyo. Así, que se comprenda mejor un texto audiovisual con subtítulos no implica que se vayan a comprender mejor, a nivel auditivo, textos nuevos (Danan, 2004; Vanderplank, 2010).

Afirmar que la subtitulación inversa retrasa el desarrollo de la comprensión auditiva de la segunda lengua es algo obvio, teniendo en cuenta que el aprendiente no está en contacto con el audio original. Si se trata de subtítulos en lengua inglesa y la lengua materna del aprendiente fuera español podría ocurrir que en los subtítulos aparezcan palabras que nunca haya oído antes y no sepa a ciencia cierta cómo pronunciarlas. Como técnica complementaria, en cambio, puede resultar útil en la adquisición de vocabulario porque el audio en lengua materna aporta el significado.

Por otra parte, la subtitulación no supondría un obstáculo al desarrollo de la comprensión auditiva, puesto que es una situación comunicativa unidireccional real y en contextos de instrucción formal es posible enseñar a los aprendientes a desarrollar estrategias para enfrentarse a la subtitulación de la forma más apropiada según su nivel.

6. La subtitulación podría dar pie a que el audio original contamine de alguna manera la lengua materna del aprendiente (Koolstra, Peeters y Spinhof, 2002), por ejemplo, los aprendientes más jóvenes podrían incorporar falsos amigos o estructuras que no sean correctas en su lengua materna: “isolar” en vez de “aislar”, a raíz del vocablo en inglés “*isolate*”.

Efectivamente, es posible que la exposición al *input* en forma de audio en la segunda lengua influya en la lengua materna de los aprendientes. No obstante, ya se adelantó al tratar el tema de la transferencia interlingüística que esta última no es siempre negativa, ni tampoco tiene por qué ser permanente. Además, el sino de las lenguas es evolucionar. Por ejemplo, si cualquier expresión que se popularice a través de un canal de televisión y cuya acepción

no esté aceptada por la Real Academia Española pasa a formar parte del repertorio de expresiones coloquiales de algunas personas (“liarla parda”), lo mismo puede ocurrir con expresiones que se presenten recurrentemente en otras lenguas. Aprender a comprender y producir una lengua actualizada es un elemento altamente motivador y esencial para los aprendientes. Por otro lado, este argumento puede recordarnos a los días de nacionalismos en los que preservar una lengua era sinónimo de preservar la identidad cultural de sus hablantes. En nuestra opinión, la identidad lingüística se forja día a día y permuta con cada intercambio lingüístico o exposición a cualquier lengua que se produzca. Otra ventaja de los productos audiovisuales subtitulados, según Koolstra, Peeters y Spinhof (2002) es que se aproximan más al original, ya que no se pierden contenidos como los matices que aportan las voces originales. El espectador tampoco tendrá que asumir que dos actores diferentes tengan la misma voz. Un ejemplo reciente de esto sería el actor de doblaje Luis Porcar, que da voz tanto a Hugh Laurie en *House* como a Charles Dance –Tywin Lannister– en *Juego de Tronos*. El cambio de actor de doblaje también es susceptible de afectar negativamente a la audiencia (por ejemplo, diversos personajes en la serie *Los Simpson*).

7. La emisión de programas en versión original subtitulada se ve limitada por los derechos que las televisiones han de adquirir.
--

Este argumento sí puede llegar a suponer una complicación, como señalan Koolstra, Peeters y Spinhof (2002: 349):

An additional disadvantage of subtitled programmes is that they are not allowed to be broadcast by satellite in the complete form, including the original sound track. When, for instance, a Dutch television channel buys a foreign television programme, there is the right to broadcast it for Dutch viewers. Because satellite broadcasts can be received over a much larger area, subtitled programmes that include the original language have to be ‘scrambled’ to prevent viewers who have not paid for it from being able to watch the programme.

No obstante, sería posible promover la adquisición y emisión de programas en versión original subtitulada (o con esta posibilidad), basándonos en las recomendaciones ya mencionadas de la Comisión Europea (2007) y en los

beneficios que parecen obtenerse del visionado de este material. Por ejemplo, tal como recoge O'Connell (2011: 161), uno de los factores significativos que explicaría el nivel avanzado de lengua inglesa que poseen los escandinavos es, según ellos mismos, la presencia de material subtitulado en la televisión y el cine. Esta percepción ya se documentaba en estudios de los años setenta (Dollerup, 1974), por lo que podría considerarse una tendencia continuada a lo largo del tiempo y que se refleja en los estudios de la Comisión Europea (2007). Cabría mencionar también que el acceso a través de Internet a materiales en versión original, fraudulentamente o no, es una realidad actualmente. Incluso se da el caso de subtitulación *amateur*, que se tratará más adelante.

8. La subtitulación utilizada como un elemento de aprendizaje puede restar, desde el punto de vista del espectador-aprendiente, la parte lúdica de la experiencia audiovisual al intentar que este aprenda técnicas de visionado específicas (O'Connell, 2011).

En lo que se refiere a la pérdida de la diversión que el visionado de productos audiovisuales supone para los espectadores-aprendientes, efectivamente es un inconveniente que existe, sobre todo en el caso de los espectadores no acostumbrados a estar en contacto con material audiovisual subtitulado, como es el caso en España. Sin embargo, se trata de una percepción que bien podía modificarse cambiando el punto de vista. Si se presupone que el efecto didáctico de la subtitulación es adicional a la experiencia de visionado, puede percibirse como un beneficio añadido que no tiene por qué atenuar o eliminar la diversión. Asimismo, la experiencia de estar divirtiéndose y, a la vez, aprendiendo una lengua puede dar como fruto una gran satisfacción personal.

9. Podría también argumentarse que si al subtitular no se tuvieran en cuenta los parámetros de calidad presentados en el epígrafe de características fundamentales del subtitulado (número de caracteres por línea, tiempo de permanencia en pantalla, adaptación del discurso oral al escrito, etc.), este hecho tendría una influencia probablemente negativa en los aprendientes.

Por último, la calidad del subtítulo es esencial desde el punto de vista del espectador, máxime si se trata de un aprendiz. Dado que la unanimidad en cuanto a qué pautas habría que seguir al subtítular es relativa, sería muy interesante saber cómo es objetivamente la subtitulación comercializada, en términos de calidad del producto con el fin de observar su grado de adecuación para aprendices de segundas lenguas.

4.4. Sustento teórico del empleo de subtítulos

Además de los estudios empíricos, son varias las corrientes de pensamiento que pueden sustentar el empleo de subtítulos para la enseñanza de lenguas.

Para empezar, es posible relacionar su uso con una de las teorías sobre adquisición de lenguas extranjeras expuestas en el capítulo dedicado a este asunto: la teoría de Krashen.

La subtitulación estándar y bimodal puede favorecer que se den las circunstancias para el aprendizaje ya enunciadas por Krashen (1985): la comprensión es clave, por lo que el aprendiz adquiere la lengua cuando se expone a un *input* comprensible, es decir, ligeramente por encima de su nivel ($i+1$ propuesto por Krashen). En el caso de material subtitulado, como ya adelantábamos, los subtítulos de tipo estándar o bimodal pueden ser “key to massive quantities of authentic and comprehensible language input” (Vanderplank, 1988: 273), dado que tienen la virtud de permitir la comprensión del audio de nivel nativo a aprendices de niveles inferiores y, además, los subtítulos fomentan una familiarización con elementos lingüísticos novedosos. Perego y Ghia (2011: 190) se pronuncian en este mismo sentido:

By providing a translation of L2 speech, subtitles can make comprehensible to learners input which would otherwise be too complex to access, thus fulfilling one fundamental prerequisite to language acquisition, i.e. the availability of comprehensible input in the L2 (Krashen, 1985).

Cabe precisar que se trata de un *input* escrito comprensible total o parcialmente y facilitador: los subtítulos estándar ofrecen una comprensión total y relacionable con el audio a partir de la comparación interlingüística, mientras

que los subtítulos bimodales ¹¹ ofrecen una comprensión parcial –que dependerá del nivel de comprensión lectora del aprendiente– y relacionable con el audio a partir de la comparación intralingüística. Según Caimi (2006: 90), esta circunstancia está asimismo relacionada con otra teoría de Krashen, la teoría del filtro afectivo:

In an intentional learning/teaching context, this type of screen translation helps viewer-learners in the language acquisition process by providing them with written comprehensible input, which adds confidence and security, thus creating a low affective filter (Krashen, 1982). This motivates them to continue watching and encourages them to extend their intake of the language.

Si el filtro afectivo es bajo la cantidad de *input* que llega al aprendiente es mayor, porque este no bloquea su entrada. Al aprender por medio de subtítulos, el filtro afectivo es más bajo porque los aprendientes incluyen la vertiente lúdica de la actividad. Por ejemplo, Borrás y Lafayette (1994) demostraron mediante un estudio empírico que la actitud de los sujetos era más positiva al utilizarse material subtulado y que estos estaban más dispuestos a seguir trabajando en este tipo de actividad. Danan (2004: 74) señala que los subtítulos bimodales permiten a los aprendientes “to relax, grow more confident in their ability to understand, and direct their mental energy to actual learning”.

Por otra parte, Caimi (2006: 93) recuerda que existen inteligencias múltiples, así como la barrera de la edad durante el aprendizaje, relacionadas directamente con factores psicológicos y neurofisiológicos. Como ya se adelantara en el capítulo dedicado a la adquisición de lenguas, las características individuales y colectivas de los aprendientes han de tenerse en cuenta, por lo que el método de enseñanza debería ser lo suficientemente plural como para acoger el mayor número de necesidades y preferencias de aprendizaje posible. Por ello, identificar medios que puedan favorecer el aprendizaje de segundas lenguas de una mayoría, máxime cuando se trata de una actividad del día a día, nos parece de gran utilidad.

Otros planteamientos recopilados por Talaván (2007: 72-3) que pueden servir como marco teórico para emplear subtítulos en enseñanza de lenguas son la

¹¹ Según Vanderplank (1988: 277), este tipo de subtítulos proporcionan al aprendiente una retroalimentación inmediata que refuerza una experiencia de aprendizaje positiva.

teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer, 2003), la teoría de la doble codificación (Paivio, 1991) y la teoría del procesamiento de la información (Wang y Shen, 2007).

Según la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, la capacidad de atención y procesamiento mejora y se expande al recibir la información por varios canales. Si se aplica esta teoría al caso de la subtitulación, el aprendiente recibiría información interrelacionada por los canales visual-imágenes, visual-escrito y auditivo. No se produciría sobrecarga cognitiva porque no se recibe información aislada a través de cada canal, sino que el procesamiento sería simultáneo e interconectado, dando como fruto una comprensión global. El estudio de Jones y Plass (2002) concluye que la comprensión y la adquisición de vocabulario eran mejores al estar a disposición de los sujetos audio, imágenes y anotaciones por escrito al mismo tiempo, con respecto a cuando solo disponían de audio e imágenes o de audio y anotaciones o de audio sin apoyo.

De acuerdo con la teoría de la doble codificación, existen dos sistemas de memoria: visual y verbal. Al provenir la información de los dos canales que se corresponden con ambos sistemas, esta se recordará con más facilidad. Talaván (2007) añade que la inclusión de subtítulos escritos como tercer canal reforzaría esta relación positiva. Efectivamente, el subtitulado aportaría más datos para reforzar la comprensión.

Como aportación, partiendo de que la comprensión se produce básicamente a nivel auditivo y a nivel visual, y que se ve favorecida al estar el canal visual reforzado por una doble vía (visual-imágenes y visual-escrito), cabría plantearse si la duplicidad del canal auditivo durante el visionado también favorecería el aprendizaje: si el aprendiente pudiera escuchar el mismo mensaje por duplicado, alternando su atención entre las lenguas y estableciendo conexiones interlingüísticas. Es el caso del material audiovisual con *voice-over* (voces solapadas), en el que el volumen permite escuchar el original y la versión traducida doblada. No obstante, la capacidad de escuchar dos discursos al mismo tiempo debe desarrollarse; sería un caso similar al de la interpretación simultánea, en la que se escucha un discurso que se interpreta casi a la vez. Recibir y procesar dos discursos en lenguas diferentes podría ser

compatible con la presencia de subtítulos estándar y bimodales, incluso. Aunque en el caso de que la información esté disponible simultáneamente por medio de dos o tres canales visuales (visual-imágenes, visual-subtítulos estándar, visual-subtítulos bimodales) y dos canales auditivos (versión original y versión doblada) probablemente sí resultaría en una sobrecarga cognitiva.

La tercera teoría recopilada por Talaván sostiene que en la memoria hay tres almacenes: sensorial, a corto plazo y a largo plazo. El procesamiento de la información se realiza pasando por estos tres almacenes y en este orden. Por ello, como la información del material audiovisual subtulado se procesa a través de los receptores sensoriales y además está interconectada, hay más posibilidades de que dicha información pueda llegar a pasar a la memoria a corto plazo y, finalmente, a largo plazo. Caimi explica este proceso relacionado con el empleo de material audiovisual subtulado en los siguientes términos:

Learning activities based on subtitled audiovisual products stimulate different types of memory. Two in particular are of interest for our experiment. Iconic memory, which is the kind of sensory memory that perceives visual information as interpreted by the visual system, and echoic memory, which is activated by aural stimuli, also known as haptic memory when relating to touch. Information is passed from sensory memories into short-term or working-memory by attention; stimuli are then filtered, sometimes manipulated, and only those which are of interest at a given time are transferred to long-term-memory, which may be, in turn, episodic or semantic. Unlike short-term or working-memory, long-term memory is intended for storage of information over a long time and the information in semantic memory is derived from information stored in our episodic memory. In this way, we can learn new facts and concepts from our experience. Since recognition is an easier stage of memory than the recall stage, the first testing phase relies more on theoretical perspectives of recognition memory, which provide a wide range of data over a number of experimental variables and tasks (2006: 93-4).

A nivel teórico, por tanto, el empleo de material audiovisual subtulado puede permitir a los aprendientes de lenguas utilizar información de varios canales interrelacionados y beneficiarse de estos estímulos para condicionarla o recordarla.

4.5. Factores que influyen en la adquisición mediante material audiovisual subtulado

Las diferencias individuales, las estrategias específicas de aprendizaje y otros factores como el contexto o la situación de aprendizaje son elementos que se deben tener en cuenta en el caso concreto de adquisición de segundas lenguas que nos ocupa, pues se trata de factores que pueden ejercer algún tipo de influencia sobre ella.

4.5.1. Diferencias individuales

Entre las diferencias individuales, la **edad** de los aprendientes que se expongan a este medio es relevante. Primero, los materiales audiovisuales difieren bastante dependiendo del tipo de audiencia al que estén dirigidos; los niños, por ejemplo, se consideran un público definido para el que se crean películas y programas de televisión especialmente adaptados a su edad en cuanto a contenidos y a nivel lingüístico. También hay programas o películas dirigidos a adolescentes y a un público adulto. Diversos estudios empíricos han obtenido resultados sobre este factor. Por ejemplo, d'Ydewalle y Van Rensbergen (1989) concluyeron que, dependiendo de la edad, los sujetos participantes preferían el doblaje (niños pequeños) o la subtitulación (niños mayores y adultos).

Otros factores individuales como **género, clase social e identidad étnica** también afectan a la adquisición porque pueden determinar una propensión más o menos marcada a utilizar este medio tanto en un contexto de instrucción formal como en forma de actividad de aprendizaje informal. Por ejemplo, la subtitulación intralingüística puede ayudar a que las personas que pertenezcan a una clase social desfavorecida puedan mejorar su comprensión lectora, en caso de que lo necesiten. También es probable que unas etnias dediquen más tiempo a ver la televisión o navegar por internet que otras. A nivel cultural, el empleo de material subtulado es relevante:

When they are meant to be didactic aids, the contact with a different linguistic and cultural context opens a window on cultural self-definition, which is

processed in relation to what is perceived as different from one's own cultural identity (Caimi, 2006: 88).

La **aptitud** del aprendiente y su **inteligencia** son factores que pueden facilitar el procesamiento de los tres canales de *input* de forma simultánea o, al menos, permitir una familiarización con este medio más rápida. La **personalidad** influirá en el uso que se dé a este medio, ya que una persona tímida podría priorizar este tipo de actividades más “individuales”, frente a interacciones cara a cara. Además una persona con escasa confianza en sí misma podrá sentir una mayor seguridad gracias al apoyo de los subtítulos (Chapple y Curtis, 2000).

La **ansiedad**, presentada en el capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas como un factor íntimamente relacionado con la personalidad, puede paliarse al utilizar productos audiovisuales subtítulados para aprender segundas lenguas, como expone O'Connell a continuación:

Whatever the relative merits of captions and standard and reversed subtitles, it must be remembered that the very fact that learners at least have the option of making greater or lesser use of written aids when available, has positive effects in terms of greatly reducing the sense of anxiety and nervousness experienced when viewing foreign language audiovisual material, as Vanderplank (1988) has shown. By helping the learners to cope with languages they do not feel comfortable with, subtitles keep them engaged in the language learning process and reduce the risk of frustration, disillusionment and possible complete withdrawal (ibid.). This applies particularly to informal viewing (2011: 167).

Contar con subtítulos, por tanto, al ver material audiovisual auténtico, tiene unas consecuencias inmediatas que ayudan a que los aprendientes se sientan más seguros. Así la comprensión será más correcta y sencilla (Talaván, 2007).

La **actitud** de los aprendientes hacia estos materiales, unida a sus **preferencias y creencias**, influye porque algunas personas podrían presentar una actitud positiva (Borrás y Lafayette, 1994) que les lleve a intentar integrarlos en su día a día, mientras que otras quizás los consideren una pérdida de tiempo o no quieran renunciar a que se trate de una actividad exclusivamente lúdica. Ciertos aprendientes quizás consideren que no deben

utilizar subtítulos o que un tipo de subtítulos en concreto es más beneficioso para su aprendizaje. En el estudio de Stewart y Pertusa (2004), los aprendientes reflejaron sus creencias: aquellos que emplearon subtítulos en la segunda lengua consideraron que eran útiles para adquirirla, mientras que aquellos que utilizaron subtítulos en su lengua materna se mostraron algo más escépticos sobre su utilidad.

La **motivación** es un factor ampliamente estudiado, como ya se adelantó en el epígrafe dedicado a los beneficios de la subtitulación (Caimi, 2006; Koskinen *et al.*, 1991). En general, los aprendientes se sienten motivados al comprobar que pueden comprender y disfrutar un producto audiovisual subtulado de una complejidad superior a la que podrían enfrentarse sin el apoyo de los subtítulos: “[...] the inclusion of subtitling can foster the intrinsic benefits of (semi-authentic) video, and provide a motivation boost when students realize that when they use subtitles, they can understand and retain the foreign language better” (Talaván, 2011b: 197). Talaván argumenta que las discrepancias entre audio y subtítulos en el caso de subtitulación bimodal aumenta la motivación, porque los aprendientes “se dan cuenta de que son capaces de comprender la lengua extranjera que escuchan más allá de lo que leen en los subtítulos” (2007: 73).

Los **antecedentes lingüísticos** de los aprendientes influyen en gran medida, no solo porque si están familiarizados con esta actividad podrán aprovechar mejor su aplicación, sino porque en un sentido más amplio conocer otros idiomas en esta misma situación de aprendizaje puede favorecer tanto una familiarización más rápida como el procesamiento de los subtítulos con una mayor facilidad. Por ejemplo, en el caso de un hablante de español de España que se enfrente a un material subtulado en inglés, la presencia de raíces latinas le ayudará en el procesamiento del subtítulo. Para este mismo aprendiente será más sencillo comprender los subtítulos en francés, por tratarse de una lengua romance habitualmente estudiada en la educación secundaria en España. Vanderplank se pronuncia en este mismo sentido, refiriéndose a un estudio en el que las lenguas implicadas son el danés, el neerlandés y el francés: “As Danish is more like Dutch than French is to Dutch, the similarity between the L1 and the L2 appeared to affect acquisition scores” (2010: 21). El nivel de lengua es determinante igualmente: “Whereas subtitles

may assist less proficient learners in the decoding of short chunks in the L2, they may in parallel foster a more holistic reflection on general linguistic usage in the foreign language among more advanced learners” (Perego y Ghia, 2011: 190).

Respecto a los **estilos de aprendizaje**, presentados en el capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas, el uso de estos materiales puede apelar a una gran variedad de estilos, dada la presencia de tres canales de *input*. El hecho de que se pueda adaptar con relativa facilidad al ritmo de aprendizaje de cada aprendiente con herramientas como la pausa o el rebobinado es también potencialmente positivo.

Las **estrategias de aprendizaje** han sido objeto de estudio en este campo en relativamente pocas investigaciones (Vanderplank, 2010: 24), a pesar de su relevancia para obtener mejores resultados tras la aplicación pedagógica con este tipo de materiales en contextos de instrucción formal y de aprendizaje autónomo o complementario.

Entre las estrategias empleadas por los aprendientes al enfrentarse a una tarea que implica el uso de material audiovisual subtulado están el uso del diccionario, transcripciones, rebobinado y pausa del material, de notas culturales complementarias y de retroalimentación y explicaciones (Pujolà, 2002), así como predicciones, conocimiento del contexto o planificación del visionado (Danan, 2004).

El instructor podrá mostrar a los aprendientes cómo pueden usar transcripciones y otras ayudas de forma beneficiosa para su aprendizaje: “Mastery of these strategies, which simulate real-life communication, may be taught in schools, but they can also ultimately lead to independent, life-long language acquisition” (Danan, 2004: 75).

4.5.2. Otros factores influyentes

El **contexto** de aprendizaje (en nuestro caso, enseñanza del inglés en España) es relevante y va cambiando poco a poco a medida que las sociedades cambian o se aproximan más unas a otras, por ejemplo a nivel europeo o gracias a los avances tecnológicos. Además, la **situación** de aprendizaje

(circunstancias que rodean al aprendizaje) influye, ya que se trata de una actividad (ver televisión o cine en general con subtítulos) con un componente lúdico bastante marcado durante la que el aprendizaje es incidental, a menos que se emplee dentro del aula de idiomas o con actividades específicas fuera de esta.

En cuanto al **tiempo de exposición** es un factor ciertamente muy interesante. La mayoría de investigaciones sobre el empleo de material audiovisual, incluyendo o no subtítulos, suelen utilizar fragmentos de vídeo relativamente breves. Por ejemplo, Garza (1991) utilizó en su experimento extractos de dos a cuatro minutos, Markham y Peter (2003) optaron por una exposición de tan solo siete minutos, mientras que Mitterer y McQueen (2009) expusieron a los sujetos de su investigación a veinticinco minutos de video. Esto contrasta con la dedicación habitualmente bastante más extensa a ver películas o televisión en general. De hecho, Vanderplank (2010: 21) señala lo siguiente: “the effect of watching subtitled television programmes regularly over long periods is strong and cumulative”. Se trata, por lo tanto, de un punto de interés para la investigación, debido a este contraste tan marcado entre la actividad cotidiana y las investigaciones o la instrucción formal.

La **calidad** de la exposición al *input*, en este caso de los tres canales implicados (audio, imágenes y subtitulado), es igualmente relevante, puesto que una calidad adecuada facilitará el procesamiento de la información en general, máxime cuando se trata de aprendientes de una segunda lengua para los que es un reto comprender un audio o unos subtítulos en una lengua diferente a su lengua materna. En particular, la calidad de los subtítulos según las consideraciones estándar presentadas en el epígrafe correspondiente a las características del subtitulado nos resulta especialmente interesante.

4.6. La autonomía

Por último, en cuanto a la autonomía, el visionado de televisión y cine es una actividad que ciertamente se presta a la realización fuera del aula de idiomas, por encontrarse ya incluida en el día a día de los aprendientes, en la mayor parte de los casos: “On the whole, captioned movies may be a highly influential,

motivating, and beneficial method to create at least one out-of-class channel of authentic communication for EFL [English as a foreign language] learners” (Başaran y Köse, 2013: 703).

Por ello, su potencial didáctico en forma de ver cine, programas de televisión o productos audiovisuales de uso doméstico (DVD o *Blu-Ray*, por ejemplo) no es nada despreciable:

Productos multimedia como los DVD, en los que tienen cabida varias pistas de audio y de subtítulos, ofrecen al estudiante un mayor grado de control sobre la experiencia de aprendizaje, ya que éste puede elegir la combinación lingüística que más le interesa explotar y activar, por ejemplo, la versión doblada en un idioma, con subtítulos en ese mismo idioma o en otro diferente. Asimismo, tiene la oportunidad de manipular el programa audiovisual a su antojo, pudiendo detener el visionado, avanzar o retroceder las imágenes y visualizar cualquier escena tantas veces como considere oportuno y necesario. Como ya he comentado, ciertos programas de reproducción de vídeos permiten activar dos pistas de subtítulos para establecer comparaciones entre los idiomas. Más importante si cabe es el hecho de que este material se presta a promover sustancialmente el aprendizaje autónomo o autodidactismo, ya que el estudiante puede llevar a cabo estas tareas de visionado, lectura y escucha tanto en el espacio escolar como en otros espacios que él prefiera y en los momentos que más le apetezcan. Si se consigue que el estudiante llegue a valorar los subtítulos como una herramienta útil en su aprendizaje, le estaremos abriendo las puertas a un aprendizaje que se puede perpetuar a lo largo de su vida (Díaz Cintas, 2012: 103-4).

Este visionado se convierte, por tanto, en una actividad de aprendizaje permanente a la que se podrá recurrir en cualquier momento de la vida cotidiana para la mejora de una segunda lengua. Es conveniente tener en cuenta también que, idealmente, cuando el aprendiente alcance un nivel de competencia lingüística lo suficientemente avanzado, podrá visionar el material sin subtítulos:

Una vez que el alumno es capaz de utilizar correctamente el apoyo de los subtítulos, pudiendo prestar atención simultáneamente a los subtítulos y a la pista auditiva del documento audiovisual, también podrá ser capaz de realizar actividades en las que se olvide progresivamente del canal escrito, llegando a

comprender, en última instancia, la información oral del material audiovisual auténtico o semi-auténtico sin ayuda del texto; esto es, en definitiva, el fin último de la utilización del apoyo de los subtítulos en la didáctica de lenguas, una vez que el alumno ha alcanzado un nivel de competencia lo suficientemente alto (Talaván, 2012: 28).

No obstante, igual que ocurría con las estrategias de aprendizaje, corresponde al instructor la tarea de enseñar a los aprendientes cuál es la mejor forma de exponerse al material audiovisual subtitulado según su nivel y cómo hacerlo:

EFL [English as a foreign language] teachers, therefore, should provide authentic communicative input to their students and also encourage them to do extensive study. In addition, they should help them to make use of this kind of input in an efficient way by themselves. Consequently, one of the most important tasks that the language learners have is to expose themselves to their target language. So as to tackle this task, they may make use of authentic materials; such as radio/TV programmes, songs, newspapers, magazines, books, films in English, etc. (Başaran y Köse, 2013: 703).

Con el fin de que los profesores puedan conocer esa forma de exposición al material audiovisual subtitulado que más favorecerá el aprendizaje de los aprendientes, más allá de su propia experiencia como profesionales, consideramos necesario profundizar en las investigaciones sobre la adecuación de los tipos de subtítulos según el nivel de los aprendientes, el tiempo de exposición y la mejora de aspectos concretos como la comprensión auditiva.

4.7. La subtitulación activa y otras modalidades de traducción audiovisual al servicio de la adquisición de segundas lenguas

Además de exponerse a material audiovisual subtitulado para mejorar diversos aspectos de la competencia lingüística de un aprendiente, algunas investigaciones recientes abogan por un uso más “activo” de esta actividad (Williams y Thorne, 2000), de forma que sean los propios aprendientes los que creen los subtítulos, basándose en que una mayor implicación por parte del aprendiente implicará un mayor beneficio a nivel pedagógico:

It has been suggested that human beings are able to remember 10% of what they hear, 20% of what they visually perceive, and 80% of what they visually perceive and interact with. In other words, as far as the subtitling practice is concerned, students are not only watching and listening to the audiovisual material, but also interacting with it as students translate the source text into the target language (Lertola, 2012: 63).

Además de traducir, los aprendientes también pueden crear subtítulos intralingüísticos o, incluso, inventar sus propios subtítulos para un fragmento de video determinado. Esta puede considerarse una actividad relativamente extendida en Internet, mediante la subtitulación *amateur* o *fansubbing*: “the fansub phenomenon is growing wider and encompassing other language combinations and genres, including films; a development seen with suspicion by many distributors who view it as another instance of illegal piracy” (Díaz Cintas y Muñoz, 2006: 45). La proliferación de programas gratuitos de subtitulación, como *Aegisub* o *Subtitle Workshop*, han promovido esta tendencia. A pesar de tratarse de una actividad no lucrativa, respetar los derechos de distribución, una vez adquiridos, de los productos audiovisuales es esencial.

Cabe mencionar también que los *fansub* rara vez siguen los protocolos de calidad del subtitulado que se presentaron anteriormente y que los subtítulos creados en este ámbito suelen contener errores de traducción y ortográficos, ya que a menudo se prima la disponibilidad (los subtítulos están disponibles poco después de la emisión de un programa o del estreno de una película). Por ello, se puede cuestionar la idoneidad del empleo de estos subtítulos para un aprendiente de segundas lenguas.

En el ámbito del aprendizaje propiamente dicho, se han puesto en marcha una serie de proyectos como la creación del simulador *LvS (Learning via Subtitling)*, proyecto finalizado en 2008, que emula la creación profesional de subtítulos para productos audiovisuales (Hadzilacos, Papadakis y Sokoli, 2004; Sokoli, 2006; Sokoli, Zabalbeascoa y Fountana, 2011). No obstante, debe quedar claro que el objetivo no es formar a subtituladores profesionales, sino el empleo de la subtitulación como herramienta para la adquisición de lenguas. Otro proyecto de este tipo es *Sub2Learn* de la NUI Galway (Irlanda), que provee actividades de subtitulación activa para aprender lenguas en inglés, francés e italiano

(2011). Otro entorno de aprendizaje de este tipo es *ClipFlair* (aprendizaje de idiomas a partir del doblaje y la subtitulación de clips), proyecto realizado contando con el apoyo de la Comisión Europea¹².

Entre las razones que sustentan la conveniencia de incluir esta actividad en la instrucción formal están las siguientes: facilita la retención mnemónica, activa la conciencia lingüística, promueve los proyectos en equipo, motiva a los aprendientes, promueve la autonomía, mejora diversos aspectos como el vocabulario o la comprensión auditiva, familiariza a los aprendientes con la cultura de la segunda lengua, fomenta el desarrollo de conocimientos tecnológicos, entre otras (Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra y Lertola, 2011; Talaván, 2013). Cabe mencionar que muchas de estas razones pueden relacionarse con las competencias definidas dentro del Marco Común Europeo de Referencia (2001). Como apunte adicional, quizás una de las claves del éxito de la mejora del nivel lingüístico de los aprendientes que se someten a esta aplicación pedagógica sea la exposición al mismo *input* repetida en muchas ocasiones, puesto que para subtítular es necesario escuchar el audio original y sincronizar los subtítulos con este. Se trata de una actividad que requiere bastante tiempo.

Otras modalidades de traducción audiovisual como la subtitulación para deficientes auditivos y personas sordas, la audiodescripción para invidentes e incluso el doblaje son asimismo objeto de estudio para la mejora del nivel lingüístico en una segunda lengua, dado que todas estas modalidades cuentan con características propias que pueden beneficiar la adquisición de ciertos elementos del lenguaje. Por ejemplo, la subtitulación para sordos incluye referencias al contexto sonoro que aportan una mayor riqueza léxica para el aprendiente; la audiodescripción insertada en un audio en la segunda lengua supone un ejercicio de condensación de la información que se quiera incluir en los silencios propios del producto audiovisual y de pronunciación en la segunda lengua; y el doblaje supone, como poco, un ejercicio de pronunciación.

¹² Estos tres proyectos se encuentran disponibles en las siguientes páginas web: <http://levis.cti.gr/>, <http://sub2learn.ie/> y <http://clipflair.net/>.

Sumando ideas, nos parece que los argumentos a favor del empleo de la subtitulación (estudios empíricos, observaciones y base teórica) son lo suficientemente sólidos como para considerarla una herramienta útil para la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Los aprendientes esperan mejorar su aprendizaje de la segunda lengua de forma incidental a través de los materiales audiovisuales subtitulados, ya sean diseñados especialmente para la enseñanza o simplemente para el ocio (Vanderplank, 2010). Uno de los elementos que se mejoran en este caso es la comprensión auditiva.

También la calidad de los subtítulos es una cuestión que afecta directamente a cualquier aprendizaje que pueda surgir a partir de la exposición a estos materiales, por lo que su estudio en productos audiovisuales *amateur* o comercializados resulta relevante.

Por ello, a pesar de que el uso de otras modalidades de traducción audiovisual (subtitulación para deficientes auditivos y personas sordas, doblaje, audiodescripción, entre otros) para la enseñanza de idiomas esté en auge en cuanto a investigaciones y aplicación en el aula de idiomas, profundizar en los beneficios del empleo de la subtitulación como herramienta “pasiva” a la que los aprendientes puedan exponerse con el fin de mejorar su dominio del idioma de forma incidental, como complemento a una actividad que consideran lúdica, nos parece bastante acertado.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CASOS

El objetivo principal de este estudio es examinar la mejora de la comprensión auditiva del inglés tras el visionado programado de una serie de televisión en versión original (en inglés) subtitulada en inglés o en español. Además, los objetivos secundarios son analizar la calidad del subtitulado y estudiar la aplicación de estrategias de visionado por parte de los sujetos del estudio. Tras presentar los objetivos, se introducirán las preguntas e hipótesis de partida de la investigación.

A continuación, se expondrá detalladamente el diseño del estudio: por qué se ha escogido un estudio de casos, qué características generales presentan los sujetos y cuáles son los materiales del estudio (las pruebas de evaluación y la serie en versión original subtitulada, incluyendo las dificultades específicas de comprensión audiovisual asociadas).

La metodología se detallará a continuación: las variables que se han tenido en cuenta en el estudio, la selección de sujetos, la prueba de evaluación de la comprensión auditiva inicial, el visionado de la serie, la prueba inmediata tras el visionado, la prueba tardía entre tres y cuatro semanas después de la prueba inmediata y, para terminar, un cuestionario sobre estrategias aplicadas y otras impresiones sobre la comprensión auditiva o audiovisual.

En la siguiente sección se tratará la recogida y análisis de datos objetivos y subjetivos recopilados de las pruebas de evaluación, del cuestionario propuesto y de las entrevistas mantenidas con los sujetos. Puesto que se trata de un estudio de casos y aunque se compararon los resultados entre aprendientes según diversas variables definidas inicialmente en las preguntas e hipótesis del estudio, no ha sido necesario desarrollar un aparato estadístico complejo para este trabajo.

Por último, se extraerán conclusiones a raíz de los datos analizados en la sección anterior, se responde a las preguntas formuladas, lo que confirma o refuta las hipótesis iniciales, y se proponen implicaciones pedagógicas y líneas de investigación en el futuro a modo de epílogo, en el que se incluyen reflexiones personales y subjetivas sobre el estudio y su realización.

1. INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Para comenzar la segunda parte de este trabajo, se introduce de forma básica el concepto de investigación: “In its most basic and simplest form, research is a way of finding out answers to questions” (Mackey y Gass, 2005: 1). En el campo de la adquisición de segundas lenguas, la investigación puede perseguir la comprobación de la aplicabilidad de las diversas corrientes de pensamiento que la intentan explicar a nivel teórico, de manera que se perfile a nivel práctico en qué medida es posible utilizar ciertos métodos de enseñanza, con qué tipo de aprendientes o durante qué periodo de tiempo deben emplearse, cuáles son los procesos cognitivos que llevan a cabo los aprendientes mentalmente, entre otras cuestiones. En definitiva, se identifica un problema cuya solución pueda ser útil para los profesores, para la enseñanza en sí misma y para los aprendientes (Brown, 1988).

No obstante, la fiabilidad de estas investigaciones aún puede cuestionarse, debido a dos motivos principales:

1. La cantidad de variables implicadas en el proceso de adquisición. Mackey y Gass (2005: 101) definen las variables así: “characteristics that vary from person to person, text to text, or object to object. Simply put, variables are features or quantities that change”.
2. La dificultad para observar el proceso en sí mismo: “again it is difficult to see how we could get evidence” (Lewis, 1993: 63). La neurobiología no ha avanzado lo suficiente como para indicar qué ocurre exactamente dentro de la cabeza de un aprendiente en relación con el proceso de adquisición de una segunda lengua.

A pesar de estas insuficiencias, la investigación resulta esencial para el desarrollo teórico y práctico del campo en cuestión y para la realización personal e individual de los aprendientes, porque a raíz de la investigación es posible facilitar que aprendan de una manera más personal y pedagógica. Estos motivos de peso nos llevan a confiar en los resultados cuantificables de las pruebas de nivel de competencia lingüística cuya fiabilidad sea adecuada, a observar a los aprendientes y a tener en cuenta sus introspecciones para

valorar su progreso o qué lo dificulta, así como a extremar el rigor para obtener resultados que deberán ser tratados con la relatividad necesaria y a mantener una actitud de modestia respecto a dichos resultados (Stern, 1983).

La presente investigación, teniendo en cuenta el contexto presentado en los capítulos teóricos dedicados a la adquisición de segundas lenguas, el *input*, la comprensión auditiva y la subtitulación aplicada a la enseñanza de segundas lenguas en España, se centrará en la mejora de la comprensión auditiva mediante material audiovisual subtitulado como actividad extensiva de aprendizaje autónomo por parte de un número de sujetos limitado y durante un periodo de tiempo relativamente amplio.

Así, complementariamente a un contexto teórico de investigación secundaria (es decir, a partir de otras fuentes) que ha pretendido la solidez en sus argumentos, se presentará un estudio cuyos resultados constituirán una investigación primaria en sí misma (Brown, 1988).

1.1. Estado de la cuestión

Como se presentó en la primera parte de esta tesis, la comprensión auditiva ha recibido en los últimos años una mayor atención por parte de teóricos e investigadores ante la incorporación del *input* audiovisual y la constatación de que se trata de una destreza esencial y clave para la adquisición de una segunda lengua. No en vano, la lengua materna se adquiere tras un gran número de horas de exposición a esta (entre 10000 y 15000 horas).

Son relativamente pocos los experimentos que se han llevado a cabo con material audiovisual subtitulado para la mejora de la comprensión auditiva (Garza, 1991; Huang y Eskey, 1999; Markham, 1989, Pavesi, 2002; Price, 1983; Vanderplank, 1988; Williams y Thorne, 2000) y aún menos los que conciernen específicamente al par de lenguas inglés y español (Chiquito, 1994; Markham y Peter, 2003; Stewart y Pertusa, 2004; Talaván, 2010a y 2010b). Si, además, se trata de que el inglés sea la segunda lengua y el español sea la lengua materna, solo los últimos estudios cumplen esta característica. Talaván (2010a y 2010b) propuso la creación de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español), así como la exposición a subtítulos bimodales (audio y subtítulos en

inglés) para la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua.

Por otra parte, cada variable implicada hace a cada estudio único y relevante *per se*. Así, características como edad, sexo, tiempo de exposición, motivación o aprendientes individuales (con todas las características internas y externas presentadas en los capítulos teóricos) resultan determinantes para cualquier estudio en este ámbito.

1.2. Presupuestos

Este estudio parte de dos afirmaciones que se consideran ciertas y que se presentan a continuación:

1. La comprensión auditiva es una de las cuatro destrezas tradicionales y, por ello, es esencial para la adquisición de segundas lenguas. Dado que no siempre ha recibido el espacio que merecía en la enseñanza y en la investigación y, teniendo en cuenta que los aprendientes la consideran la destreza más difícil en muchos casos, su estudio es muy relevante en la actualidad.

2. Las actividades de extensión (que se llevan a cabo de forma autónoma fuera del aula tradicional de idiomas) que se centren en la mejora de la comprensión auditiva son tan recomendables como las tradicionales actividades adicionales (complementarias a la instrucción formal y habitualmente realizadas fuera del aula) de comprensión lectora, por lo que investigaciones que aporten datos sobre qué materiales pueden utilizarse y de qué forma resultarán beneficiosas para su práctica y fomento. En esta área específica del campo de estudio relacionado con la comprensión auditiva, se han llevado a cabo pocas investigaciones, como señala Lynch (2009: 153): “It seems reasonable to argue that adult learners, too, would benefit from extensive listening, but very little research has been done to demonstrate its benefits”.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este trabajo parte de una base teórica amplia e interrelacionada que suscita una gran cantidad de preguntas en torno al objetivo central del estudio, por lo que se presentarán en los siguientes subepígrafes el objetivo principal y los objetivos secundarios relacionados con este.

2.1. Objetivo principal

La mejora de la comprensión auditiva observada en países de tendencia subtituladora es reveladora y perfectamente aplicable a nivel individual, si no estatal o institucional, para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en España. No obstante, a pesar de que se han realizado diversos estudios respecto al empleo de material subtitulado y se ha sugerido su utilidad y aplicabilidad, hay cuatro cuestiones que nos resultan de interés y que dan forma a la presente investigación y su objetivo principal:

1. La correlación entre el nivel de los aprendientes y el tipo de subtítulos que se deben utilizar para mejorar la comprensión auditiva no nos parece concluyente, puesto que son relativamente pocas las investigaciones que han estudiado este tema específico (menos aún, las que han estudiado el par de lenguas inglés/español, como se adelantaba en el estado de la cuestión) y, en cualquier caso, los resultados obtenidos deben ser replicados.
2. Asimismo, la inmensa mayoría de estos estudios cuentan con una exposición al material audiovisual muy breve (en ocasiones de pocos minutos), lo cual entra en conflicto con el tiempo estimado necesario para adquirir competencias lingüísticas o mejorarlas. Por ello, a pesar de que habitualmente se considere que es más adecuado el uso de abundantes fragmentos breves (unos tres o cuatro minutos) en una situación de aula, no tiene por qué ser el mismo caso para contextos de actividades de comprensión auditiva fuera del aula.
3. La verificación de si el hecho de que un tipo de subtítulos sea más beneficioso que otro para la adquisición según el nivel del aprendiente afecta en algún sentido a la inclusión de este método como actividad de

extensión, con el objetivo de mejorar la comprensión auditiva de forma autónoma.

4. La evaluación de la mejora de la comprensión auditiva mediante una prueba que no esté directamente relacionada con el material visionado. Es decir, que no se trate de comprobar si los sujetos del estudio recuerdan un vocabulario específico o un argumento determinado, sino si mejoran la puntuación en una prueba estándar.

La puesta en común de estos puntos motiva que el objetivo principal de esta investigación sea el siguiente:

Conocer cuál de los dos procedimientos que se van a comparar mejora más la capacidad de comprensión auditiva de aprendientes adultos de nivel intermedio (B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia), a saber: material audiovisual con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español) o con subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés), durante un periodo de tiempo considerablemente más amplio de lo habitual en este tipo de estudios, 57 horas aproximadamente de exposición a la lengua, a modo de actividad de extensión. La evolución experimentada se medirá en base a la puntuación obtenida en varias pruebas de evaluación de la comprensión auditiva.

Presentado este objetivo principal, en el siguiente subepígrafe se detallan los objetivos secundarios de este trabajo.

2.2. Objetivos secundarios

Los objetivos secundarios se derivan del principal y constituyen elementos íntimamente relacionados con este, hasta el punto de llegar a influir en los resultados que se obtengan y en las aplicaciones futuras que puedan hacerse del material audiovisual subtitulado para la mejora del nivel de comprensión auditiva como actividad de extensión.

El primer objetivo secundario será poner a prueba la adecuación del material audiovisual subtitulado disponible a la venta para cualquier usuario espectador, según los protocolos de subtitulación que se presentaron en el capítulo cuarto

de esta tesis. La calidad, por tanto, es un tema de interés, máxime teniendo en cuenta que en el caso concreto que nos ocupa hay varias partes implicadas en el proceso, como se desprende de las observaciones de Gambier:

Quality is thus defined by both external parameters (linked to viewers' needs and expectations) and intrinsic criteria (linked to such factors as translators' skills, labor organization, and the specific features of the AVT modality). Localization has quality assurance thanks to LISA (Localization Industry Standards Association), the automobile industry has its SAE J2450 quality norms, but the work done to ensure legibility, information content and precision in subtitling has still not led to an accepted code of best practice for AVT (2006: 6).

Estas buenas prácticas, las que garantizan la legibilidad, el contenido adecuado y la precisión de los subtítulos son necesarias para cualquier usuario, máxime cuando se trata de aprendientes de segundas lenguas. Por ello, se determinará la adecuación general del subtitulado y las posibles implicaciones que su calidad pueda tener para los aprendientes. Esto se llevará a cabo analizando una muestra de los subtítulos en inglés y de los subtítulos en español.

El segundo objetivo secundario es estudiar las estrategias de comprensión audiovisual que hayan podido emplear intuitivamente los sujetos de la investigación, así como la posible incorporación a nivel individual del hábito de visionado de material audiovisual subtitulado en el día a día, convirtiéndose así en una actividad de extensión habitual para la mejora de la comprensión auditiva. Esto se realizará mediante un cuestionario administrado tras finalizar el visionado que se presentará en el epígrafe 6.6 de este trabajo.

3. PREGUNTAS DEL ESTUDIO

Planteados el objetivo principal y los secundarios de esta investigación, y teniendo en cuenta que “the first question and perhaps one of the most difficult aspects of any research undertaking is the identification of appropriate research questions” (Mackey y Gass, 2005: 16), se han identificado una serie de preguntas que estructuran la investigación de este trabajo:

1. ¿Obtendrán los sujetos del estudio puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtulado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes)?
2. Al realizar la prueba inmediata, ¿será la puntuación obtenida claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español), como sugieren estudios previos con aprendientes de nivel intermedio (Danan, 2004; O’Connell, 2011)?
3. ¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio?
4. ¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y el género de los sujetos que participan en el estudio?
5. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español)?
6. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés)?

7. Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, ¿persistirá la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial solo entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar?
8. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general?
9. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo (estándar o bimodal) utilizado?
10. ¿Cumplirá el material audiovisual subtitulado comercializado con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación?
11. ¿Necesitarán los sujetos del estudio un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtitulado) para llevar a término el visionado del material, ya que la falta de familiaridad puede dificultar o incluso imposibilitar el visionado del material propuesto?
12. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva?
13. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtitulado?
14. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿incorporarán el material audiovisual subtitulado como medio para mejorar el aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado?

4. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Una vez expuestas las preguntas suscitadas por los objetivos de este trabajo, a continuación se presentan las hipótesis de partida del estudio. Una hipótesis es una afirmación sobre el posible resultado de un estudio (Brown, 1988). Puesto que esta investigación parte de hipótesis, puede considerarse de corte deductivo (Seliger y Shohamy, 1989). Las hipótesis de investigación se emplean en este caso para expresar qué resultados se espera obtener, basándose en observaciones y en los escasos trabajos previos, tanto teóricos como aplicados, sobre este tema (Mackey y Gass, 2005: 19).

Por cada pregunta del estudio antes incluida en el punto 3, se formula una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis de investigación o hipótesis alternativa a H_0 (H_1).

Primera pregunta

H_0 : Los sujetos del estudio no obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtitulado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

H_1 : Los sujetos del estudio obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtitulado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

Segunda pregunta

H_0 : Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida no será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H₁: Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

Tercera pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

Cuarta pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

Quinta pregunta

H₀: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H₁: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

Sexta pregunta

H₀: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

H₁: El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

Séptima pregunta

H₀: Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial no persistirá ni siquiera entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

H₁: Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial persistirá entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

Octava pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

Novena pregunta

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

Décima pregunta

H₀: El material audiovisual subtulado comercializado no cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

H₁: El material audiovisual subtulado comercializado cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

Undécima pregunta

H₀: Los aprendientes no necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

H₁: Los aprendientes necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

Duodécima pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

Decimotercera pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no aplicarán ninguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

Decimocuarta pregunta

H₀: Los aprendientes responderán en el cuestionario que no incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

Con el fin de dar respuesta a las preguntas iniciales de este estudio y comprobar si las hipótesis de las que se parte son acertadas en relación con los objetivos planteados, se presenta en el siguiente epígrafe el diseño del estudio.

5. DISEÑO DEL ESTUDIO

En este capítulo se relacionarán y describirán el tipo de investigación elegido, los sujetos seleccionados para la investigación, los materiales empleados y la metodología que se ha seguido.

El tipo de investigación elegida es un estudio de casos longitudinal, es decir, el estudio de la evolución de la capacidad de comprensión auditiva del inglés por parte de un número limitado de aprendientes de forma individual a lo largo de un periodo de tiempo amplio (57 horas de exposición). Este tipo de investigación se considera útil y tiene en cuenta las diferencias individuales: “The case study approach, then, can be a helpful and productive one for the language teaching field” (Brown, 1988: 2) y “Case studies clearly have the potential for rich contextualization that can shed light on the complexities of the second language learning process” (Mackey y Gass, 2005: 172).

Otra ventaja de esta forma de investigación es que enfatiza las características y desarrollo concretos de cada individuo, por lo que una enseñanza o aprendizaje autónomo posterior se adecuaría a aprendientes específicos, aludiéndose así al primer modelo general de Larsen Freeman y Long (1994: 197), en el que se sugería aplicar una metodología que se adecuase totalmente a los aprendientes:

Since we know that each individual may have their own idiosyncratic pathway to developing language competence, case studies are also able to show how the development of individual language acquirers may be different from that described for groups (Seliger y Shohamy, 1989: 125).

Dadas estas características, el estudio es más cualitativo que cuantitativo: “research that is based on descriptive data that does not make (regular) use of statistical procedures” (Mackey y Gass, 2005: 162). No obstante, adicionalmente se compararán los avances entre los grupos de individuos objeto del estudio (grupo que utilice subtítulos en inglés y grupo que utilice

subtítulos en español, franjas de edad y género de los sujetos) de manera cuasi experimental¹³.

Como desventaja inicial de este estudio, al decantarse por una exposición amplia se pueden detectar una serie de inconvenientes relacionados con el paso del tiempo:

While time is necessary in order for a treatment to have an effect or for a valid sample of language performance in a naturalistic setting to be collected, the researcher needs to be aware of ways in which the research may be negatively affected because it takes place over time (Seliger y Shohamy, 1989: 101).

Así, es posible que los sujetos se expongan a otro *input* que no sea el que medirá la variable independiente, la composición de los sujetos estudiados es susceptible de variar y los propios sujetos pueden experimentar cambios que afecten al estudio. Este tema se retomará al abordar la validez interna y externa de esta investigación.

5.1. Sujetos del estudio

Los estudios de caso suelen contar con un número limitado de sujetos, para favorecer un mejor seguimiento de los aprendientes a lo largo de un tiempo amplio. Existen diversos estudios en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (adquisición en general, mejora de la comprensión auditiva o empleo de material audiovisual con o sin apoyo escrito) que han recurrido a un número de sujetos limitado. Una muestra de ellos (entre uno y quince sujetos) se presenta a continuación:

¹³ Por diseño cuasi experimental se entiende que es aquel “in which experimental research is conducted in situations which cannot be completely controlled or manipulated” (Seliger y Shohamy, 1989: 117).

Investigador(es)	Nº sujetos	Objetivo de la investigación
Caimi (2006)	15	Uso de subtitulación intralingüística (audio y subtítulos en inglés) para mejorar la adquisición.
Ellis (1984)	3	Uso de estructuras fijas en inglés como segunda lengua para comunicarse dentro del aula.
Ghia (2007)	15	Efecto de la internacionalización de algunos aspectos sintácticos del inglés como segunda lengua (audio en inglés y subtítulos en italiano).
Ioup, G. <i>et al.</i> (1994)	1	Estudio de la adquisición de una segunda lengua (árabe egipcio) en un contexto de inmersión.
Lambert y Holobow (1984)	7	Uso de transcripción/subtítulos y audio para mejorar la comprensión auditiva (inglés como primera lengua y francés como segunda).
Lazaraton (2004)	1	Uso de gestos y discurso en explicaciones sobre léxico de un docente de inglés como segunda lengua.
Neu (1991)	1	Efecto que ejercen <i>input</i> , interacción, actitudes y motivación sobre la adquisición de segundas lenguas (aprendiente estadounidense de polaco).
Nobuyoshi y Ellis (1993)	6	Efecto de la solicitud de clarificación por parte del profesor, a raíz del <i>output</i> de los aprendientes, sobre la adquisición del inglés como segunda lengua.
Ohta (1995)	2	Interacción colaborativa entre aprendientes de japonés como segunda lengua.
Ockey (2007)	6	Uso de imágenes fijas y en movimiento para la evaluación del nivel de comprensión auditiva del inglés como segunda lengua.

Samimy (2008)	1	Estudio de un estadounidense aprendiente de árabe que alcanzó un nivel de expresión oral avanzado.
Santos, Graham y Vanderplank (2008)	2	Uso de estrategias de comprensión auditiva por parte de aprendientes de francés en instituciones de enseñanza secundaria de Reino Unido.
Schmidt (1983)	1	Evolución de la producción oral del inglés como segunda lengua de un inmigrante japonés en EEUU.
Tarone y Liu (1995)	1	Estudio de la evolución de la interlengua al entrar en contacto un niño hablante de chino con el inglés de Australia.

Tabla 133: Estudios con un número de sujetos limitado

Como puede observarse, estudios recientes como el de Santos, Graham y Vanderplank (2008) recurren a un número limitado de sujetos para valorar ciertos aspectos del desarrollo de su aprendizaje.

Las características individuales afectan en gran medida a la adquisición de segundas lenguas, en general, y a la mejora de la comprensión auditiva, en particular. Por tal motivo, los factores teóricos presentados en los capítulos primero y tercero de esta tesis se relacionarán con los sujetos seleccionados para este estudio. Esos factores son los siguientes: edad, género, clase social, identidad étnica, personalidad, actitud, motivación, preferencias y creencias, antecedentes lingüísticos, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje.

Estos factores se agruparán en características generales (comunes a todos los sujetos en algún sentido) y características específicas (que diferencian a cada aprendiente concreto). Los factores aptitud e inteligencia no se han tenido en cuenta en la presente investigación, a pesar de que se reconoce la influencia en la capacidad de comprensión auditiva de la aptitud (Skehan, 1986) y la posibilidad de que, dentro de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la

inteligencia lingüística, espacial o incluso la musical podrían obtener resultados especialmente positivos en este tipo de actividad.

5.1.1. Características generales de los sujetos

Los factores en los que los sujetos de este estudio presentan similitudes son la edad, la clase social, la identidad étnica, la ansiedad y la motivación.

5.1.1.1. Edad

Todos los aprendientes son adultos y sus edades están comprendidas entre los veinte años y los cincuenta y seis años. Dado el carácter longitudinal del estudio, se prefirió trabajar con sujetos adultos porque este tipo de aprendientes no suele experimentar cambios radicales en el periodo de un año (Mackey y Gass, 2005) y porque su experiencia les permite integrar mejor actividades que se realizan de forma autónoma. Cabe recordar que existe un declive en las habilidades cognitivas generales a medida que las personas adultas crecen (Singleton y Muñoz, 2011), por lo que cabría esperar que, dentro este grupo, los aprendientes más jóvenes (menores de veinticinco años) obtengan resultados superiores a los de mayor edad (mayores de treinta años). La siguiente tabla muestra las edades por sujeto y la media total:

Aprendiente (A)	Edad		Aprendiente (A)	Edad
A1	34 años		A6	23 años
A2	27 años		A7	29 años
A3	56 años		A8	35 años
A4	23 años		A9	20 años
A5	29 años		A10	23 años
			Media	29,9 años

Tabla 14: Edad por sujeto

5.1.1.2. Clase social

De acuerdo con su situación personal, los sujetos se incluyen en la clase media, siguiendo la terminología de Ellis (1994). Todos cursan o han cursado estudios universitarios, salvo el caso concreto del sujeto A9, quien únicamente finalizó sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Se prestará especial atención a si el nivel de estudios tiene algún tipo de influencia en los resultados obtenidos por este sujeto.

5.1.1.3. Identidad étnica

A nivel cultural, cada persona interpreta el mundo en el que vive desde su propio prisma (Lynch, 2009). Los aprendientes son todos españoles y residentes en Andalucía en el momento de realizar el visionado propuesto. Por ello, puede considerarse que la influencia de la cultura de origen es similar para todos ellos, ya que la distancia cultural entre Estados Unidos y España es constante (hay diferencias culturales sistemáticas, en términos de Saviile-Troike, 2006) y la influencia de la cultura estadounidense en la española es también similar. Existe la posibilidad de que se produzcan interacciones con ciudadanos de EEUU residentes en Andalucía.

5.1.1.4. Ansiedad

No se ha realizado un estudio exhaustivo de la personalidad de cada sujeto, ya que no se ha considerado necesario para este trabajo. Sin embargo, desde los primeros contactos con los sujetos estuvo presente el factor ansiedad (Mayor, 2004) y este suele incidir a la hora de realizar las pruebas de nivel de competencia lingüística. De hecho, todos los sujetos manifestaron durante las entrevistas mantenidas con ellos que la evaluación de su comprensión auditiva les producía entre inquietud y ansiedad, especialmente porque el resultado obtenido no fuese el esperado o no les permitiese participar en el estudio. También les preocupaba que no mejorase su puntuación tras el visionado y que no se mantuviese la mejora en la prueba retrasada. Se trata, por tanto, de un factor que se debe tener en cuenta como característica general porque se

ha percibido una inseguridad ante el “fracaso en los exámenes” (Horwitz, Horwitz y Cope, 1986).

5.1.1.5. Motivación

El contacto con los sujetos se inicia a partir de su interés por el estudio del inglés. La mayoría de los sujetos manifestaron un interés utilitario del aprendizaje, sobre todo con el fin de mejorar su situación laboral o para mejorar su competencia lingüística de cara a pruebas de acreditación de su nivel de inglés. Se percibe, por lo tanto, una motivación tanto integradora como instrumental (Gardner y Lambert, 1972) en general. Si se acota esta motivación a la motivación para escuchar, observaríamos una motivación apreciativa, es decir, por placer; e informacional, para adquirir contenidos (Rost, 2002). También la motivación debe mantenerse o, mejor, incrementarse a medida que se realiza el visionado y se evalúa la mejora del nivel de comprensión auditiva de los sujetos, de forma que la actividad planteada se integre en los hábitos cotidianos de los sujetos en el futuro.

5.1.2. Características específicas de los sujetos

Los factores en los que los sujetos de este estudio divergen son el género, la actitud, las preferencias y creencias, los antecedentes lingüísticos, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje.

5.1.2.1. Género

En este estudio se ha procurado que hubiera una participación equilibrada de hombres y mujeres, aunque según la hipótesis de partida no se espere una mejora superior en ninguno de los dos grupos.

Así, los aprendientes (A) se distribuyen por género de la siguiente forma:

Mujeres	A1, A3, A4, A9, A10
Hombres	A2, A5, A6, A7, A8

Tabla 15: Género por sujeto

Las combinaciones lingüísticas (inglés-inglés o inglés-español) se asignaron aleatoriamente a hombres y mujeres, de forma que hubiera un número similar en cada combinación.

5.1.2.2. Actitud

La actitud de los sujetos hacia el tipo de material empleado para la mejora de la comprensión auditiva del inglés ha sido en general positiva. Se han percibido diferencias en cuanto a ciertos aspectos (Ellis, 1994) como la variedad de lengua inglesa estadounidense (por tratarse de una variante bastante diferente a la británica, que es la más estudiada en España), los hablantes que forman parte del visionado (sobre todo en cuanto a los acentos) o las referencias culturales que aparecen (muchas de ellas desconocidas para los sujetos).

5.1.2.3. Preferencias y creencias

Algunos sujetos contaban con ideas preconcebidas sobre la utilidad de los subtítulos. Así, aunque todos coincidieron en su utilidad, algunos manifestaron su preferencia por la subtitulación bimodal (audio en inglés y subtítulos en inglés) porque consideraban que así mejorarían más su nivel de competencia lingüística y su comprensión auditiva, lo cual no concuerda con las teorías expuestas, según las cuales un aprendiente de nivel intermedio debería utilizar subtítulos en español.

5.1.2.4. Antecedentes lingüísticos

En la investigación se estudia la interacción entre el par de lenguas inglés (EEUU) y español (España). Por ello, todos los sujetos seleccionados comparten la lengua materna (español) y han estudiado inglés con anterioridad

en una situación de instrucción formal. La distancia lingüística entre el inglés estadounidense y el español de España es la misma para todos los sujetos. Especialmente relevantes son las raíces latinas de algunas palabras (lenguaje policíaco) y las locuciones latinas empleadas (por ejemplo, post mórtem). Por otra parte, algunos aprendientes tienen conocimientos de una tercera lengua (francés o alemán) y otros no.

El nivel de comprensión auditiva de la lengua inglesa de estos aprendientes es intermedio (entre un B1 y un B2 según el MCER). A esta conclusión se llega tras evaluar su nivel en una prueba inicial conducente al nivel de competencia lingüística B2, cuyas características se presentarán más adelante. La elección inicial de aprendientes con un nivel intermedio responde a la intención de demostrar que estos aprendientes podrán utilizar un material audiovisual real, claramente por encima de su nivel de competencia lingüística gracias a la presencia de subtítulos y tomando como referencia los descriptores del MCER.

A continuación se reproduce a modo de recordatorio los fragmentos del MCER (2001: 69 y 2001: 73) que mencionan la escala que ilustra qué puede hacer un aprendiente según su nivel de competencia auditiva en general y en la actividad “ver cine o televisión” (el subrayado es mío, para destacar aquellos fragmentos que se comentarán a continuación):

	Comprensión auditiva en general	Ver televisión y cine
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, <u>habituales o no</u>, de la vida personal, social, académica o profesional. - Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los <u>programas de temas actuales</u>. - Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.

	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, <u>incluyendo debates técnicos</u> dentro de su especialidad. - Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos. 	
B1	Comprende información concreta relativa a <u>temas cotidianos</u> o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan <u>temas de interés personal</u> como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara.
	Comprende las <u>principales ideas</u> de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.	<p>Comprende muchas películas donde los <u>elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento</u> y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo.</p> <p>Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.</p>

Tabla 16: Descriptores del MCER (B1 y B2) - Comprensión auditiva general y actividad "ver cine y televisión"

Como puede apreciarse, para pasar del nivel B1 al nivel B2, un aprendiente parte de comprender las ideas principales de contenidos cotidianos y en los que tenga un interés personal, apoyándose en elementos visuales. Después, avanzará a temas menos habituales para él o ella, incluyendo algunos pasajes más técnicos (como puede ser el caso de los que contengan lenguaje policíaco), lo que puede traducirse en programas de actualidad.

5.1.2.5. Estilos de aprendizaje

Como ya se adelantaba en el capítulo dedicado a la comprensión auditiva, hay tres estilos principales de aprendizaje: auditivo, visual y cenestésico (Beall *et al.*, 2008). Es un factor que no se ha controlado en los aprendientes, es decir, no se ha comprobado qué estilo prima en cada sujeto participante en el estudio. No obstante, por tratarse de material audiovisual subtitulado, su uso puede resultar beneficioso para aquellos cuyo estilo de aprendizaje sea visual (canal doble) o auditivo (canal único), así que atiende a dos estilos de tres posibles. Si se tiene en cuenta que los tres estilos no son excluyentes entre sí, es bastante probable que este tipo de actividad sea favorable para la mayor parte de los aprendientes.

5.1.2.6. Estrategias de aprendizaje

Los aprendientes no recibieron ningún tipo de instrucción respecto a las estrategias de aprendizaje y, por ende, de visionado que podían aplicar durante el estudio. No obstante, se prevé que utilizarán estrategias según el contexto de la actividad en la que están inmersos (Rubin, 1975) de acuerdo con un repertorio previo o estrategias *ad-hoc* (Sharwood Smith, 1994) tanto para la comprensión auditiva, como para la audiovisual.

Hay tres tipos de estrategias a las que los aprendientes podrían recurrir durante la comprensión, a saber: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. La siguiente tabla recoge esquemáticamente estas estrategias (basado en Lynch, 2009: 80):

COGNITIVAS		METACOGNITIVAS	SOCIOAFFECTIVAS
Predecir	Elaborar	Planificar	Consultar
Contextualizar	Visualizar	Controlar la comprensión	Cooperar
Resumir	Traducir	Prestar atención de forma directa	Reducir la ansiedad
Repetir	Transferir a partir de otras lenguas	Prestar atención de forma selectiva	Relajarse
Deducir	Fijar	Evaluar	

Tabla 17: Estrategias para la comprensión auditiva

Algunas de estas estrategias en el contexto audiovisual quizás no puedan aplicarse como tal. Por ejemplo, la estrategia cognitiva de visualizar ya no se produciría solo a nivel mental, sino que el canal visual está implicado en el proceso de comprensión. Así, el contexto probablemente ayudará a los aprendientes a comprender.

5.1.3. Otras características que afectan al proceso de adquisición

Como ya se adelantara en los capítulos teóricos dedicados a la adquisición de segundas lenguas y a la comprensión auditiva, las diferencias individuales están relacionadas íntimamente con el contexto lingüístico (Baker, 1992) para el aprendizaje de la segunda lengua. Contexto y situación son, así, dos elementos que se tienen en cuenta en este estudio.

5.1.3.1. Contexto

El contexto de aprendizaje para todos los sujetos participantes es de lengua “extranjera”, es decir, no es la lengua materna de la sociedad en la que se sitúa la investigación. En términos de Siegel (2003), se trata de una lengua

extranjera o distante de la lengua materna de los aprendientes. Dadas sus características, es asimismo un aprendizaje informal y “natural” y sin un *feedback* respecto al visionado en sí mismo (más adelante se describirán las características del visionado).

5.1.3.2. Situación

La situación de aprendizaje incluye a aprendientes adultos, tiene carácter opcional (ya que los sujetos son voluntarios) a modo de actividad de extensión, es individual y a distancia. Se produce en el ámbito personal (vida privada) y educativo, según los términos que se emplean en el MCER (2001).

5.2. MATERIALES DEL ESTUDIO

Para el estudio se han utilizado tres pruebas de evaluación del nivel de comprensión auditiva para aprendientes de nivel intermedio-alto (B2, según el MCER) y una serie de televisión para el visionado de material audiovisual subtulado.

La selección de estos dos materiales ha sido simultánea y coordinada, teniendo en cuenta que la variante de inglés seleccionada ha sido la estadounidense, por tratarse de la menos estudiada habitualmente en el contexto español de aprendizaje del inglés como segunda lengua, pero la más común en el ámbito de la televisión y el cine, como ya se avanzara en el capítulo dedicado a la subtitulación aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.

5.2.1. Pruebas de evaluación

En este contexto, se define prueba en los siguientes términos: “a procedure used to collect data on subjects’ ability or knowledge of certain disciplines” (Seliger y Shohamy, 1989: 176). Las pruebas utilizadas aportan, por tanto, resultados tangibles (Brown, 1988) que se obtienen tras un proceso intangible que ocurre en la mente del aprendiente y mediante preguntas e imágenes (Thompson, 1995).

En este caso, se ha optado por una prueba de evaluación de la competencia lingüística oficial y acorde a los descriptores marcados por el MCER (2001) para aprendientes de nivel intermedio debido a dos motivos principales:

- 1.El objetivo de esta tesis no es el desarrollo de pruebas de evaluación de la comprensión auditiva específicas. De hecho, los investigadores a menudo emplean pruebas desarrolladas por otros organismos o instituciones que se denominan pruebas estandarizadas: “They are developed by experts and are therefore considered to be well constructed” (Seliger y Schohamy, 1989: 179). Se consideran, por tanto, fiables y válidas para este estudio.
- 2.El objetivo de esta tesis es valorar el progreso de la comprensión auditiva en general, no necesariamente supeditada al material que se va a visualizar. Se trata de una evaluación centrada en el producto del aprendizaje, tal como la definen Vandergrift y Goh: “proficiency test to measure and overall ability in skills” (2012: 243).

Dada la preferencia anteriormente indicada por la variante de inglés estadounidense y teniendo en cuenta que se tratase de una prueba cuyo formato fuera desconocido para los sujetos de la investigación (por este motivo se descartaron los exámenes de Cambridge como el *Preliminary English Test* o el *First Certificate of English*, así como el *Test of English as a Foreign Language* de la organización Educational Testing Service), con el fin de homogeneizar lo más posible la exposición a la prueba, tras una breve investigación se ha optado por el *ECCE (Examination for the Certificate of Competency in English)* de la Universidad de Michigan, EEUU (actualmente en colaboración con la Universidad de Cambridge, Reino Unido)¹⁴.

Es una prueba de evaluación internacional orientada a adolescentes y adultos que residan en países cuya lengua común no sea el inglés. Acredita el nivel de competencia intermedio B2 según el MCER y evalúa las cuatro destrezas tradicionales (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Las habilidades descritas para los niveles de competencia inferiores (A1 a B1)

¹⁴ Página web oficial disponible en <http://www.cambridgemichigan.org/>.

deben haber sido adquiridas previamente por los aprendientes que quieran optar al nivel B2.

En la prueba de comprensión auditiva del *ECCE* se tienen en cuenta los siguientes descriptores del MCER (2001):

1. Comprender una conversación entre hablantes nativos
2. Escuchar como parte de una audiencia en directo
3. Escuchar anuncios e instrucciones
4. Escuchar medios de comunicación y grabaciones

Entender conversaciones que hasta cierto punto sean animadas, seguir las líneas generales de presentaciones orales, captar mensajes abstractos y comprender documentales de radio en un dialecto estándar y a velocidad de elocución del discurso normal, identificar los puntos de vista de los interlocutores o sus actitudes respecto a lo que dicen son habilidades que deben desarrollar y dominar los aprendientes que opten al B2.

Respecto al formato de la prueba de evaluación (el formato se mantendrá constante en todas las pruebas de evaluación de este estudio, mientras que el contenido será diferente), esta tiene una duración aproximada de treinta minutos, hay cincuenta preguntas y se divide en dos partes:

- La primera parte tiene una duración de unos doce minutos y la componen treinta preguntas de respuesta múltiple ¹⁵ (un punto por respuesta correcta). Tras una intervención oral breve (de una duración aproximada de quince a veinte segundos) entre dos interlocutores, se escucha la pregunta relacionada con la intervención y se debe elegir entre tres imágenes la que sea más acorde a la respuesta. Las imágenes están disponibles mientras se escucha la grabación y cada fragmento de audio es independiente, es decir, los treinta fragmentos no guardan relación entre sí.

¹⁵ Según Seliger y Shohamy (1989: 177), una pregunta de respuesta múltiple requiere del candidato lo siguiente: “to select a correct answer from a number of alternatives, usually based on a text or other stimulus that precedes it”. Es un tipo de evaluación puramente tradicional (Brown y Hudson, 1998).

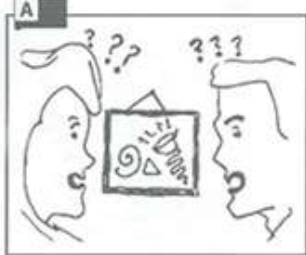

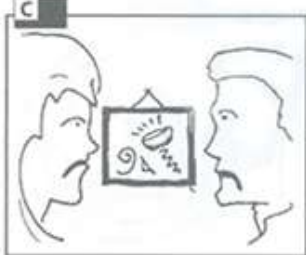
- La segunda parte tiene una duración de unos dieciséis minutos y medio y está compuesta por veinte preguntas de respuesta múltiple (un punto por respuesta correcta). En este caso, se trata de un audio único (fragmentado en partes) en el que intervienen hasta cuatro interlocutores. Tras cada fragmento de audio, se escuchan de dos a cuatro preguntas sobre lo escuchado y se debe elegir entre tres respuestas escritas para cada pregunta (no hay apoyo visual). Las respuestas están disponibles mientras se escuchan los fragmentos. Se sugiere la posibilidad de tomar notas de forma facultativa.




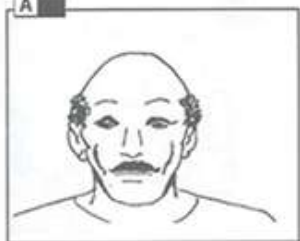
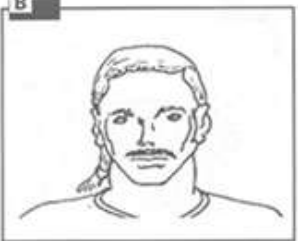

Según la página oficial de esta prueba, hay una serie de habilidades a las que los aprendientes de una segunda lengua recurren cuando se centran en objetivos de escucha específicos que pueden considerarse subdestrezas (de escucha) evaluables. Las dividen en globales, locales y deductivas:



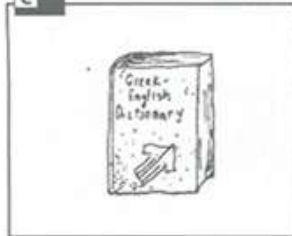



1. Global	1.1. understanding main idea 1.2. identifying speaker's mood/attitude/opinion 1.3. synthesizing information
2. Local	2.1. understanding explicitly stated ideas (detail) 2.2. understanding vocabulary in context
3. Inferential	3.1. drawing an inference/conclusion 3.2. understanding rhetorical function 3.3. making predictions

Tabla 18: Subdestrezas evaluables del ECCE

A continuación se incluyen ejemplos de estas subdestrezas extraídos de la primera prueba de evaluación utilizada en este estudio (véase el Anexo 1 para consultar las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva empleadas). Las imágenes y la letra en negrita es la parte a disposición del candidato que realiza la prueba; el resto es la transcripción del discurso oral (en gris más claro).

1.	Global (understanding main idea)
1.1	<p>W: I'm sure there is more to see in a city like Boston.</p> <p>M: Yes. My colleague Sarah Baker has lots of information about things to do in Boston.</p> <p>W2: Yes, besides the monuments of the Freedom Trail, of course, there's the Boston Marina which is one of the richest marine museums in the world. It has countless species of live fish and sea mammals on display in these large aquariums. You can even see penguins, alligators, tropical fish... there's also a really entertaining show with a trained seal. And if you really want adventure, you can take a boat ride out into the Atlantic Ocean to watch the whales. Every morning, a boat sets out from the Boston Marina docks taking people out to see the whales.</p> <p>According to the speaker, what is true about the Boston Marina?</p> <p>A. It is at the end of the Freedom Trail.</p> <p>B. It is the biggest museum in the world.</p> <p>C. It has more variety than most other Marinas.</p>
	Global (identifying speaker's mood/attitude/opinion)
1.2	<p>M: What do you think of the painting?</p> <p>W: At first I thought it was weird, but the longer I look at it, the more I am beginning to understand it.</p> <p>M: So I guess you like it as much as I do, because I've really found it fascinating.</p> <p>Q: How do they feel about the painting?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p>  </div> </div>
	Global (synthesizing information)

<p>1.3</p>	<p>W: Do you still come to work on that motorcycle of yours?</p> <p>M: Since selling it last week, I've been coming to work by bus. But I'm getting a car next week.</p> <p>Q: How does the man come to work?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p>  </div> </div>
<p>2.</p>	<p>Local (understanding explicitly stated ideas)</p>
<p>2.1</p>	<p>M: Miss, could you please describe the man who robbed you?</p> <p>W: Yes, officer. His face was sort of oval and he had curly hair and a mustache.</p> <p>Q: What does the thief look like?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p>  </div> </div>
	<p>Local (understanding vocabulary in context)</p>
<p>2.2</p>	<p>W: What exactly is the Freedom Trail?</p> <p>M: The Freedom Trail is a sort of tour through Boston which includes most of the important landmarks of revolutionary period Boston. The first such landmark of the Freedom Trail is the Boston Common, a beautiful park in the center of Boston. In the past, however, the Boston Common was used by farmers wanting to feed their cows. It was also the place where criminals were publicly beaten or executed. In fact, there used to be a jail in the center of Boston Common. Today, the Boston Common has a beautiful pond where you can take boat rides. You can also relax under a tree or ride your bike on the many bike trails that criss-cross the park. In the summer, there are occasionally outdoor</p>

	<p>concerts.</p> <p>Where is Boston Common located?</p> <p>A. In the countryside.</p> <p>B. In downtown Boston.</p> <p>C. Near a pond.</p>
3.	Inferential (drawing an inference/conclusion)
3.1	<p>W: Our teacher has asked us to write an essay on the history of the telephone.</p> <p>M: I think I have just the book you need.</p> <p>Q: Where is the woman going to find the information she needs?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p>  </div> </div>
	Inferential (understanding rhetorical function)
3.2	<p>M: The neighbor's dog is driving me nuts! It barks all night!</p> <p>W: I know, it wakes me too, but, that is a dog's job, isn't it? He's supposed to protect the neighborhood from robbers. I guess that's what he's doing.</p> <p>M: But how is anyone supposed to get any sleep?</p> <p>Q: What happens at night?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;"> <p>A</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>B</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>C</p>  </div> </div>
	Inferential (making predictions)
3.3	W: I drank some wine at lunch time and then I had two cups of coffee and now

<p>.</p> <p>2.</p>	<p>I'm not feeling very well.</p> <p>M: Just take two of these and lie down for a while.</p> <p>Q: What is the woman probably going to have?</p> <div data-bbox="347 383 1337 656"> </div>
--------------------	--

Tabla 19: Ejemplos de subdestrezas evaluables del ECCE

Para terminar este subepígrafe, cabe mencionar que en el informe del año 2014 sobre el *ECCE* recuerdan que los contenidos de la prueba emulan a las tareas que los aprendientes encontrarán en su día a día y que los resultados pueden verse afectados por factores externos:

When interpreting an ECCE score report, it is important to remember that the ECCE estimates the test takers' true proficiency by approximating the kinds of tasks that they may encounter in real life. Also, temporary factors unrelated to a test takers' proficiency, such as fatigue, anxiety, or illness, may affect exam results (Cambridge-Michigan, 2014: en línea).

Esta mención a factores que pueden influir en los resultados puede reflejarse en los resultados obtenidos por los participantes de esta investigación.

5.2.2. Visionado

Para este estudio se ha seleccionado una serie de televisión estadounidense comercializada en España en formato DVD y que cuenta con audio en versión original, subtítulos en lengua inglesa y subtítulos en lengua española.

La decisión de escoger una única serie para la exposición al *input* audiovisual responde a la posibilidad de que los aprendientes se beneficien del conocimiento acumulativo que se aporta a medida que se desarrolla la trama argumental de la serie partiendo de una base inicial, tal como sugería Talaván: "The textual support of bimodal subtitles (subtitles as support) used when

students watch authentic videos improves the comprehension of later similar viewings” (2010a: 295). Como se expondrá en los siguientes subepígrafes, los episodios de la serie elegida son cíclicos y el vocabulario y estructuras empleados son recurrentes.

5.2.2.1. La serie

Tras investigar acerca de las principales empresas disponibles que comercializan series estadounidenses en España, se localizó la compañía de producción ABC studios que distribuía series tan conocidas en el momento de seleccionarla como *Anatomía de Grey*. La serie *Castle* se escogió en formato DVD porque cumplía con las características esenciales enunciadas en el subepígrafe 5.2.2. y debido a los siguientes motivos:

- Número de temporadas comercializadas en España. La exposición al *input* audiovisual debía ser lo suficientemente prolongada (unas 57 horas), así que se seleccionó esta serie debido a que se habían lanzado al mercado cinco temporadas. Con las cuatro primeras habría material suficiente para nuestra investigación, como puede observarse en la siguiente tabla:

Temporadas	Capítulos (duración)
Primera temporada	10 capítulos (420 minutos = 7 horas)
Segunda temporada	24 capítulos (1008 minutos = 16,8 horas)
Tercera temporada	24 capítulos (1008 minutos = 16,8 horas)
Cuarta temporada	23 capítulos (966 minutos = 16,1 horas)
TOTAL	81 capítulos (56 horas y 48 minutos)

Tabla 20: Duración de las temporadas de *Castle*

- Continuidad y proyección de la serie. Se trata de una serie de actualidad (los programas de actualidad se mencionan específicamente en el descriptor del MCER para el nivel de competencia lingüística B2 dedicado a ver cine y televisión). En EEUU esta serie era lo suficientemente popular como para que se hubiera estrenado en el momento de su selección una sexta temporada (de hecho, la *premiere* de la octava temporada se produjo el 21 de septiembre de 2015). Teniendo esto en cuenta, era bastante probable que en España esta serie resultase igualmente popular, lo cual enlaza con el siguiente motivo para la elección de la serie.
- Temática. Las series policíacas son bastante populares en el panorama televisivo español actual, ya sean nacionales como *El Comisario* (Telecinco, 1999-2009) o internacionales como *24* (FOX, 2001-2010), en clave de humor como *Los hombres de Paco* (Antena 3, 2005-2010) o más serias como *Mentes Criminales* (CBS, 2005-actualidad). Elegir una temática popular probablemente fomente la motivación de los sujetos implicados en el estudio tanto para iniciar el visionado como para continuarlo. Es el “interés personal”, que se mencionaba en el MCER (2001) en su descriptor dedicado a ver cine y televisión para aprendientes de nivel B1. *Castle* es una serie sobre asesinatos en clave de humor y con toques dramáticos.
- Estructura de la serie. Los episodios de la serie *Castle* se estructuran todos de forma similar: se presenta el asesinato, el caso llega a los investigadores, buscan e interrogan a los sospechosos, encuentran al asesino y se cierra el capítulo. Esta estructura repetitiva y previsible a nivel visual permite seguir el desarrollo de cada episodio con facilidad. Aunque *a priori* el tema pueda resultar bastante técnico para algunos aprendientes, estas repeticiones pueden promover una mejor comprensión a medida que se desarrolle la serie.
- Lenguaje utilizado. En esta serie se emplea principalmente el lenguaje policíaco, entremezclado con el cotidiano en las escenas de la vida privada de los personajes y en las relaciones interpersonales fuera del ámbito laboral (por ejemplo, Castle con su madre y su hija). El

vocabulario policíaco se repite a menudo gracias a la estructura repetitiva de los episodios, lo que ayuda a su localización, contextualización y comprensión.

- Estabilidad de los personajes protagonistas. A lo largo de las cuatro primeras temporadas la presencia continua de los dos actores protagonistas (Nathan Fillion y Stana Katic, ambos canadienses) permite que los aprendientes puedan acostumbrarse al idiolecto de los personajes principales, lo cual beneficia la comprensión. A estos protagonistas se unen una serie de personajes secundarios también estables.
- Calidad de las imágenes. El formato en DVD garantiza que la calidad de las imágenes será adecuada para la investigación. No se optó por el formato Blu-Ray porque, a pesar de que la calidad de las imágenes es superior, la comercialización de los reproductores de Blu-Ray no está tan extendida como la de los reproductores de DVD. Esto podría haber dificultado el visionado en algunos casos.

Vistas las razones por las que se ha seleccionado esta serie en concreto, a continuación se presenta brevemente el argumento de la serie y una descripción también breve de cada una de las temporadas que han formado parte del visionado de esta investigación:

After a serial killer imitates the plots of his novels, successful mystery novelist Richard "Rick" Castle receives permission from the Mayor of New York City to tag along with an NYPD [New York City Police Department] homicide investigation team for research purposes (IMdB, 2015: en línea).

La primera temporada comienza con un asesinato inspirado en un libro de Richard Castle, escritor de una serie de novelas policíacas protagonizadas por un único detective a la que acaba de poner fin eliminando a dicho protagonista. Los investigadores del caso real, entre ellos la detective Kate Becket, recurren al escritor como apoyo para resolverlo, puesto que el asesino parece ser un imitador de los asesinatos que se cometen en los libros de Castle y este conoce todos los detalles que pueden contribuir a la resolución del caso. Resuelto este, Castle solicita mantener el contacto con el grupo de investigadores para iniciar una nueva serie de novelas con la detective Becket

como musa. A partir de este momento, los capítulos de la primera temporada siguen una estructura similar: se presenta un asesinato y deben resolverlo. Con este planteamiento lineal, el vocabulario policíaco y las estructuras sintácticas son igualmente recurrentes en todos los episodios, contribuyendo a una acumulación de conocimiento probablemente facilitadora para la comprensión por parte de los aprendientes. Además de la trama policíaca, se entremezclan las vidas personales de los protagonistas, añadiéndose por tanto expresiones más cotidianas.

La segunda temporada de *Castle* sigue la misma estructura por capítulo que la primera, introduciendo nuevos asesinatos independientes unos de otros y añade una trama policíaca prolongada a lo largo de varios capítulos (el asesinato de la madre de Becket) y una trama romántica de malentendidos entre los protagonistas. El lenguaje utilizado, sobre todo el vocabulario, favorece una adquisición acumulativa, por su carácter repetitivo en cada fase de la resolución del crimen (por ejemplo, *alibi* - coartada). Al final de esta temporada, tras una serie de desencuentros, no queda claro si los protagonistas volverán a reencontrarse en el futuro.

La tercera temporada se inicia con el reencuentro de Castle y Becket como compañeros en las investigaciones de nuevos asesinatos. Estos siguen presentándose con una estructura previsible, como en las dos temporadas anteriores. Se introducen algunos casos cuyo argumento se prolonga a lo largo de dos capítulos, en lugar de presentarse un asesinato por episodio. Las relaciones interpersonales se afianzan en esta temporada y, por la estabilidad de su presencia, pueden considerarse protagonistas otros dos detectives: Kevin Ryan y Javier Esposito (los actores son Seamus Dever y Jon Huertas, respectivamente). La pronunciación de los cuatro actores protagonistas es lo suficientemente clara, aunque el intercambio de intervenciones es a menudo muy rápido durante la búsqueda de sospechosos y la resolución del caso. Cuando aparecen personajes secundarios (testigos y sospechosos) de clase media o baja a veces es difícil comprender sus intervenciones por su acento o debido al uso de palabras coloquiales. El final de esta temporada es muy abierto e invita al espectador a continuar con el visionado de la siguiente.

En la cuarta temporada se respeta el formato ya iniciado en las anteriores (la mayor parte de los capítulos presentan un caso único, aunque aparecen algunos casos de episodio doble). Castle y Becket van afianzando su relación a medida que resuelven los asesinatos más variopintos y también se desarrollan las relaciones de los demás personajes principales. Las características del lenguaje descritas en las anteriores temporadas se reiteran en la cuarta.

Con fecha de septiembre de 2015, esta serie se emite en España en canales de televisión del grupo Mediaset España (Cuatro y Divinity¹⁶) y a través de la cadena de televisión privada AXN. En este momento, se está emitiendo la séptima temporada de la serie.

5.2.2.2. Los subtítulos

La calidad de los subtítulos debe ser muy alta en los productos audiovisuales comercializados. Sin embargo, conviene recordar que no todas las empresas siguen los mismos protocolos de subtitulación y que seguir estos protocolos puede ser beneficioso para la adquisición de segundas lenguas. Por ello, se ha comprobado la adecuación del subtitulado de esta serie, como posible elemento facilitador de la comprensión por parte de los aprendientes. Primero, se presentarán las características principales de los subtítulos en inglés y, a continuación, las de los subtítulos en español.

5.2.2.2.1. Análisis de los subtítulos en inglés

Los subtítulos en inglés de las cuatro primeras temporadas de la serie *Castle* recogen palabra por palabra las intervenciones de los personajes. En muy pocas ocasiones queda fuera del subtítulo algún sonido de apoyo al discurso (por ejemplo, un “oh” de sorpresa previa a la intervención). En este caso, por tanto, no aparece la reducción de información a la que autores como Koolstra, Peeters y Spinhof (2002) u O’Hagan (2007) hacían alusión. Parece, por tanto, que las intervenciones sí “caben” en los 37 caracteres que debería tener cada

¹⁶ Puede consultarse más información sobre la serie en español en <http://www.cuatro.com/castle/> y <http://www.axn.es/programas/castle>; también en inglés en <http://abc.go.com/shows/castle> [Acceso el 06/09/2015].

subtítulo, como se verá a continuación en las consideraciones espaciales. Se dedicará también un espacio limitado a las consideraciones temporales, lingüísticas y ortotipográficas aplicadas a los subtítulos en lengua inglesa de *Castle* (ya presentadas de forma general en el capítulo dedicado a la subtitulación):

- Los subtítulos aparecen ubicados en la parte inferior de la pantalla y centrados, salvo durante los créditos al principio de cada capítulo y en caso de que aparezca alguna información escrita relevante en la parte inferior de la pantalla, casos en los que se colocan en la parte superior de la pantalla (captura de pantalla de la cuarta temporada):



Fig. 13: Captura de pantalla de *Castle* (cuarta temporada, subtítulos en inglés)

El cambio de ubicación de los subtítulos resulta incómodo para su seguimiento por parte del espectador.

- Se respeta el máximo de dos líneas de subtítulo, lo que garantiza que no se cubra más de un 2/12 de la imagen según Karamitroglou (1998: en línea).
- A cada personaje que intervenga en un diálogo se le asigna una línea de subtítulo. A veces ello implica que dicha intervención está disponible antes de que la pronuncie el actor, adelantándose así información para el espectador y perdiéndose algunas pausas dramáticas.

- La longitud de los subtítulos en pocos casos excede los 37 caracteres, aunque hay algunos que sobrepasan esta cifra (ejemplos de la segunda temporada y de la primera temporada, respectivamente; aparecen el número de subtítulo, el código de tiempo que indica cuándo entra y cuándo sale el subtítulo de la pantalla y el propio subtítulo):

20
00:00:42,094 --> 00:00:45,245
Ladies, I love it, I love it. I love it. Sexy.
Sexy's not a crime.
[46 caracteres la primera línea de subtítulo]

409
00:24:44,523 --> 00:24:50,393
Richard Castle, you are under arrest for
felony theft and obstruction of justice.
[40 caracteres cada línea de subtítulo]

- No se favorece la estructura piramidal que proponían Carroll e Ivarsson (1998: en línea), como puede comprobarse en el siguiente ejemplo de la segunda temporada:

632
00:35:14,414 --> 00:35:16,086
We make a pretty good team,
you know.

- Durante algunos fragmentos se percibe una asincronía leve en intercambios entre dos interlocutores como se mencionó más arriba y también en caso de que el caudal lingüístico sea extenso.
- En ocasiones la duración del subtítulo en pantalla no es adecuada por la brevedad de su permanencia, especialmente cuando se producen

intervenciones de varios personajes muy seguidas (ejemplo de tres subtítulos breves sucesivos de la cuarta temporada):

451

00:21:51,407 --> 00:21:52,396

Yes, ma'am.

452

00:21:52,487 --> 00:21:53,476

-"Sir."

-Sir.

453

00:21:53,927 --> 00:21:54,916

Now get out of my office.

Probablemente se hayan aumentado las palabras por minuto al tratarse de un DVD, como sugería Díaz Cintas (2008). Se trata de una característica cuya influencia es esencial para los sujetos de la investigación.

A pesar de esto, se cumple la norma por la cual un subtítulo debe permanecer en pantalla al menos un segundo, incluso aquellos con menos caracteres, en la mayoría de los casos de las tres primeras temporadas (ejemplo extraído de la tercera temporada):

110

00:06:18,220 --> 00:06:19,255

Whoa!

Sin embargo, en los siguientes ejemplos pertenecientes a la cuarta temporada, el subtítulo dura algo menos de un segundo en pantalla (aunque no sea la tónica general del subtítulo analizado, sí ocurre varias veces durante esta temporada):

28

00:00:53,487 --> 00:00:54,476

We both are.

364

00:17:44,367 --> 00:17:45,356

She left him hanging

for three months.

- La aparición del subtítulo en ocasiones precede a su pronunciación, con lo que no se cumple siempre la norma propuesta por Karamitroglou (1998: en línea) según la cual el subtítulo debe aparecer $\frac{1}{4}$ de segundo más tarde.
- Se percibe claramente el cambio de un subtítulo al siguiente (Carroll e Ivarsson, 1998) en prácticamente la totalidad del subtitulado.
- El ritmo al que transcurre el subtitulado no se ajusta, en principio, a un espectador aprendiente de nivel intermedio-alto (Perego y Ghia, 2011), a menos que este aplique alguna estrategia de visionado.
- Se emplean muchas siglas como afirmaba Díaz Cintas (2012), por ejemplo *NYPD*, *B&E*, *MO*, *ASAP*, *AKA* (*New York Police Department*, *breaking and entering*, *modus operandi*, *as soon as possible* y *also known as*, respectivamente). Recordemos que las siglas pueden resultar beneficiosas en los subtítulos en inglés para que los aprendientes identifiquen algunas expresiones cotidianas o, en este caso, del lenguaje policíaco, siempre y cuando consigan identificarlas. Los siguientes ejemplos pertenecen a las temporadas segunda y tercera:

44

00:01:53,534 --> 00:01:56,651

Do you know how hard it is for NYPD

to get good press?

779

00:38:46,340 --> 00:38:48,979

Kitty Canary aka Carla Breezer.

- No siempre se respeta la unidad gramatical al segmentar el texto en dos líneas de subtítulo, aunque este hecho recordamos que no parece tener efecto sobre los espectadores al procesar los subtítulos (Perego y Ghia, 2011). El siguiente ejemplo pertenece a la tercera temporada:

459

00:22:14,340 --> 00:22:17,537

He said he was gonna kill Todd if
he didn't pay back what he owed.

- Sobre la segmentación, a veces un subtítulo supera los 37 caracteres porque se ha empleado una única línea de subtítulos (a pesar de que hay dos líneas disponibles) y a veces se ha segmentado en dos líneas de subtítulo sin ser necesario (una sola línea de subtítulo no habría superado los 37 caracteres), como puede observarse en los siguientes ejemplos (primera temporada):

44

00:03:17,763 --> 00:03:19,116

but I'm not that petty and short-sighted.

[41 caracteres]

238

00:13:38,323 --> 00:13:41,076

Why those people?

Why those murders?

[17 caracteres y 18 caracteres respectivamente suman un total de 35 caracteres]

- Las cifras suelen aparecer en dígitos, normalmente para ahorrar espacio (ejemplo de la segunda temporada):

438

00:22:19,694 --> 00:22:23,130

about how I went to Mexico

and made 50 grand in one day.

- El lenguaje es correcto a nivel gramatical en prácticamente la totalidad de los casos, por lo que los subtítulos sirven como modelo de corrección (Carroll e Ivarsson, 1998).
- Los subtítulos siguen las convenciones ortotipográficas generales que se presentaron en el capítulo cuarto de esta tesis (Díaz Cintas, 2012).

Vistas estas características de los subtítulos en inglés, es posible deducir que su calidad general es apropiada para el visionado del público en general y de los sujetos-aprendientes de la investigación en particular, que tendrán que enfrentarse a las siguientes dificultades intrínsecas al subtitulado: la velocidad de los subtítulos en algunos momentos y la presencia de abundantes siglas que, en caso de no identificarse correctamente, podrían confundir al aprendiente. En palabras de Caimi (2006: 91):

The general analysis of their answers has shown that positive results are achieved only if the quality of the product (in our case intralingual subtitles) is linguistically loyal to the source dialogue and appropriately tailored to the semantic and pragmatic markedness of the plot, speed of images and scenes.

Cabe señalar también que hay entre 700 y 800 subtítulos por capítulo, por lo que los ejemplos aportados pertenecen al primer capítulo de cada temporada, que son los que se han analizado con más detalle tras visionar el material audiovisual completo. En el Anexo 2 se recogen estos ejemplos contextualizados.

Para la extracción de los subtítulos se ha empleado el programa SubRip, *software* gratuito disponible en línea. El proceso que se ha seguido se detalla a continuación:

1. Lo primero que se ha hecho ha sido grabar el contenido del DVD al ordenador en el que se iba a trabajar, ya que se recomienda no trabajar directamente con el DVD debido a que el programa usado para extraer los subtítulos accede una gran cantidad de veces a los archivos, lo que puede dañar el contenido del DVD. Para este primer paso se ha utilizado el *software* AnyDVD HD7.6.4.0¹⁷. Con este programa se ha “ripeado” (proceso de copiar los datos de audio y video de un dispositivo multimedia a otro soporte digital, por ejemplo un disco duro) la información referida a los primeros DVD de cada una de las cuatro primeras temporadas de la serie *Castle* para su análisis con el objeto de que forme parte de una investigación con implicaciones pedagógicas.
2. Una vez almacenada la información de cada DVD en el ordenador, se ha procedido a la extracción de los subtítulos del primer capítulo de cada una de las temporadas. Para ello se usó el *software* SubRip en su versión 1.50 Beta, disponible en línea¹⁸. Con este *software* se identifica el archivo IFO (contiene la información sobre el DVD relativa a menús, capítulos, audio y los subtítulos que puedan existir en ese DVD) del capítulo del cual se vayan a extraer los subtítulos. A continuación se extraen de los archivos VOB (un tipo de fichero contenido en los DVD-Video, que incluye el video, audio, subtítulos y menús) asociados al archivo IFO los subtítulos en cada uno de los idiomas que se van a analizar, en nuestro caso en inglés y en español.
3. Después, es necesario completar manualmente el mapa de caracteres de los subtítulos extraídos con los caracteres no reconocidos previamente por el programa. Una vez finalizado este paso los subtítulos se muestran en una ventana independiente desde la que se guardan como archivos SRT (archivos de texto que contienen subtítulos usados por varios programas de reproducción de video), que pueden ser abiertos y modificados por distintos procesadores de texto.

¹⁷ Disponible en <http://www.slysoft.com/es/anydvd.html>.

¹⁸ *Software* disponible en <http://subrip.softonic.com>.

Una vez que los subtítulos se encuentran en el procesador de texto es posible analizarlos exhaustivamente.

5.2.2.2.2. Análisis de los subtítulos en español

En cuanto a los subtítulos en español, se ha analizado con detalle el primer capítulo de cada temporada, como ya se hiciera con los subtítulos en inglés. Por capítulo hay entre 600 y 800 subtítulos. Para su extracción también se ha empleado el programa SubRip (*software* gratuito disponible en línea). Los subtítulos en español están traducidos a partir de los subtítulos en inglés y sincronizados tomando como punto de partida el audio en inglés (salvo en la cuarta temporada, en la que la sincronización parece independiente). Estas son sus características principales:

- Los subtítulos aparecen centrados y en la parte inferior de la pantalla, salvo en caso de que aparezca en esta zona información por escrito que quedaría tapada (captura de pantalla de la cuarta temporada, donde también se aprecia que la sincronización es diferente si se compara con la captura incluida en el subepígrafe 5.2.2.2.1.):

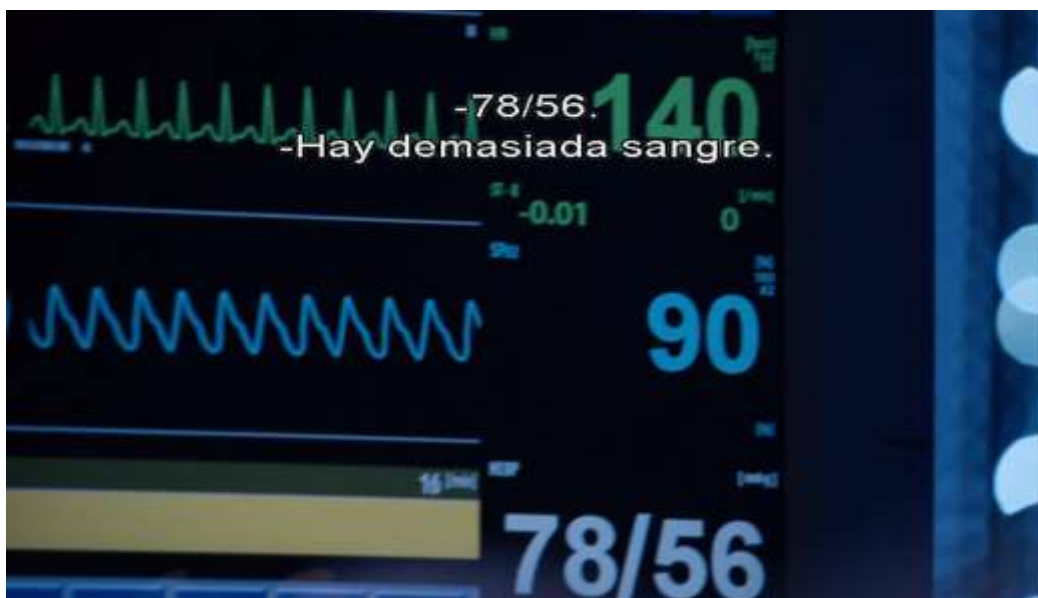


Fig.14: Captura de pantalla de *Castle* (cuarta temporada, subtítulos en español)

- Se respeta el máximo de dos líneas de subtítulo. Sin embargo, dado que el español es una lengua un 20% más extensa que el inglés,

necesariamente se habrá condensado u omitido cierta información al subtitular (ejemplos de la primera temporada, los dos primeros, y de la segunda temporada, el tercero):

609 (EN)

00:34:31,883 --> 00:34:35,842

It's days like this I wish

I was back in Civil Division.

610 (ES)

00:34:31,883 --> 00:34:35,842

En días así

desearía dedicarme a otra cosa.

69 (EN)

00:04:24,363 --> 00:04:28,197

Hey, kiddo, sales must be slipping.

They're only serving the soft stuff.

69 (ES)

00:04:24,363 --> 00:04:28,197

Oye, las ventas deben de haber bajado. [38 caracteres]

Solo sirven bebidas baratas.

398 (EN)

00:20:35,694 --> 00:20:38,413

Somebody brought him to you,

somebody you trusted.

399

00:20:38,454 --> 00:20:40,445

Or do you just do business

with every desperate white boy
 400
 00:20:40,494 --> 00:20:42,530
 with no history of criminal activity?
 386 (ES)
 00:20:36,014 --> 00:20:38,574
 Alguien le llevó
 hasta ustedes.
 [FALTA LÍNEA DE SUBTÍTULO]
 387
 00:20:38,694 --> 00:20:42,050
 ¿Hacéis negocios con blanquitos
 sin antecedentes?

En el primer ejemplo se generaliza “Civil Division” al cambiar esta referencia por la expresión “otra cosa”. En el segundo ejemplo se omite el vocativo “kiddo”. En el tercer ejemplo se omiten varios elementos como matices (“just do business”) o “somebody you trusted”.

- Se asigna una línea de subtítulo a cada personaje que intervenga, lo que supone que a veces la intervención esté disponible antes de que intervenga el segundo actor. En algún subtítulo se omite erróneamente el guion que da paso a alguna de las intervenciones, aunque no es lo habitual (ejemplo de la segunda temporada):

94
 00:04:40,334 --> 00:04:42,450
 ...¿cómo murió?
 -Estrangulado.

- Normalmente, se respeta la oscilación de entre 28 y 40 caracteres por línea de subtítulo, salvo en casos puntuales (ejemplo de la primera temporada):

403

00:23:43,883 --> 00:23:47,842

Te he traído un ejemplar antes
de salir a la venta. Hasta te lo firmado.

[41 caracteres en la segunda línea de subtítulo]

- En ocasiones, la duración en pantalla del subtítulo en español es insuficiente en relación a la cantidad de líneas de subtítulo y caracteres que estas contienen, como puede observarse en el siguiente ejemplo de la primera temporada:

392

00:22:59,763 --> 00:23:00,798

-¿Dónde está el giro?

-Ya.

Sin embargo, sí se cumple en general la norma de que el subtítulo dure al menos un segundo en pantalla, incluso en la cuarta temporada (recuérdese que los subtítulos en inglés de la última temporada visionada no siempre cumplían esta norma).

- Como ya ocurría con los subtítulos en inglés, la unidad gramatical no siempre es respetada durante la segmentación del texto en dos líneas de subtítulo (ejemplo de la segunda temporada):

3

00:00:04,334 --> 00:00:06,211

los psicópatas y los escritores de
misterio.

Este ejemplo de segmentación en concreto se intenta corregir en la tercera temporada, en la que se repite exactamente la misma introducción por capítulo (aunque la segmentación ideal no dejaría la conjunción “y” al final de la línea de subtítulo):

3

00:00:04,300 --> 00:00:05,858

los psicópatas y

los escritores de misterio.

Además, a veces se segmenta el subtítulo sin necesidad o se mantiene una única línea de subtítulo que sobrepasa el límite de caracteres establecido, a pesar de tener la posibilidad de emplear dos líneas (ejemplo de la segunda temporada):

38

00:01:48,254 --> 00:01:50,688

Que su colaboración

ha sido vital.

- Tampoco en el caso de los subtítulos en español se favorece la estructura piramidal que proponían Carroll e Ivarsson (ejemplo de la cuarta temporada):

136

00:07:09,087 --> 00:07:10,440

Los perros han captado un rastro
y lo han seguido...

- Se perciben leves asincronías entre el inicio del parlamento de actores y la aparición de subtítulos en algunos casos. El cambio de un subtítulo al siguiente se percibe con claridad.
- El ritmo al que transcurre el subtitulado no debe incidir decisivamente en la comprensión, si se compara con el caso de los subtítulos en inglés, por tratarse de subtítulos en la lengua materna de los sujetos, idioma en el que la comprensión lectora debe ser muy superior. En caso de insuficiente permanencia en pantalla de algún subtítulo, probablemente se aplicarán estrategias de visionado.
- Las siglas en ocasiones aparecen desarrolladas en los subtítulos en español de la primera temporada, por lo que el aprendiente difícilmente

podrá relacionar lo que escucha con esta versión desarrollada (ejemplo perteneciente a la primera temporada):

321
00:18:39,363 --> 00:18:41,593
Kyle Cabot! NYPD! Open up!
321
00:18:39,363 --> 00:18:42,321
¡Kyle Cabot!
¡Policía de Nueva York! ¡Abra la puerta!

- Las cifras suelen aparecer en dígitos por las limitaciones de espacio mencionadas (ejemplo de la tercera temporada):

491
00:23:39,500 --> 00:23:43,652
Y de pronto, hace dos semanas,
aparecieron 9.500 dólares.

- Los subtítulos son correctos a nivel gramatical en la mayoría de los casos y siguen las convenciones ortotipográficas generales mencionadas con anterioridad. Algunos errores percibidos en el primer capítulo de cada temporada son los siguientes: el empleo de la coma delante de la conjunción copulativa “y”, la ausencia de cursiva en voces inglesas como *best seller* o de la tilde en la locución latina post mórtem. Además, se cambia la convención de utilizar los tres puntos para enlazar subtítulos, ya que no se usan en la primera y en la tercera temporada, pero sí se emplean en la segunda temporada y en la cuarta, lo cual incide en el visionado:

Segunda temporada:
540
00:30:30,814 --> 00:30:34,648
Y una noche, le lleva

a un edificio abandonado,...

541

00:30:35,774 --> 00:30:38,493

...lo estrangula

y lo tira por la azotea.

Tercera temporada:

187

00:09:27,340 --> 00:09:29,331

Dime, ¿por qué debería creerte

188

00:09:29,420 --> 00:09:31,888

considerando que

vives de inventarte historias?

- Se añaden subtítulos cuando aparecen letreros en inglés en la imagen (ejemplo de la tercera temporada):

63

00:03:26,460 --> 00:03:28,849

CONOZCAN AL AUTOR

ESTE VIERNES A LAS 7 PM

- El texto traducido en los subtítulos a veces se aleja del texto original, sobre todo como consecuencia de la condensación de información que se mencionó anteriormente. Puesto que no es el objetivo de esta tesis, no se pondrá en cuestión la adecuación de la traducción.

En definitiva, la calidad de los subtítulos en español es mejorable en algunos aspectos, especialmente en lo que respecta a condensaciones o adaptaciones que afectan a la traducción y pueden confundir a los espectadores. Parece que el subtitulador no es la misma persona durante las cuatro temporadas, lo que hace que en algunas el trabajo sea bastante adecuado y en otras algo menos.

Por ejemplo, en la cuarta temporada se ha corregido en casi la totalidad de los subtítulos en español que la duración en pantalla de los subtítulos más breves sea menos de un segundo, como ocurría en el caso de los subtítulos en inglés. En el Anexo 2 también se recogen los ejemplos contextualizados que han ilustrado las características de los subtítulos en español.

La posible incidencia que estas características de los subtítulos pueda tener en el visionado de los sujetos participantes en nuestro estudio será objeto de comentario al analizar los resultados obtenidos.

5.2.2.3. Dificultades específicas de la comprensión de la serie

En el subepígrafe 3.3.3. del capítulo dedicado a la comprensión auditiva se presentaron las dificultades específicas para esta destreza desde tres puntos de vista: elementos externos que el oyente no controla, elementos internos que este desconoce y elementos que lo desconcentran. Son dificultades que pueden verse reflejadas durante el visionado de *Castle* y que probablemente influyan en los resultados del estudio, por lo que pasaremos a desarrollarlas (las dificultades) a continuación.

Entre los elementos externos que el aprendiente no controla, se encuentran los siguientes:

- Velocidad de elocución. Como se adelantó durante el análisis de los subtítulos, en ocasiones las intervenciones de los actores son bastante rápidas. No obstante, en la muestra analizada no se llega a alcanzar el máximo de 220 palabras por minuto que señalaba Xu (2011). En la siguiente tabla se recogen las características del minuto veinte de cada temporada en inglés (escogido al azar):

Temporadas	Subtítulos	Tiempo de entrada y salida	Nº de palabras
Primera	332-428	[00:19:59,483 - 00:21:01,418]	180
Segunda	384-407	[00:19:58,454 - 00:20:59,533]	198
Tercera	410-428	[00:20:01,940 - 00:21:01,418]	126
Cuarta	411-431	[00:20:00,527 - 00:21:00,476]	164

Tabla 21: Palabras por minuto analizadas del primer episodio de las temporadas 1-4 de *Castle*

Los subtítulos pertenecientes al minuto 20 del primer capítulo de cada temporada se recogen en el Anexo 2.

- Contenido del discurso. En general, el tipo de asesinato es variopinto e inusual (por ejemplo, un asesino en serie que presenta los cadáveres de sus víctimas disfrazadas como princesas), de forma que aunque se encuadre en una estructura cíclica (presentación de caso, búsqueda de sospechosos, resolución del caso) es posible que los aprendientes se topen con contenidos inesperados o sobre los que no tengan conocimientos (valga como ejemplo expresiones sobre juegos de cartas empleados en el contexto de un salón de juegos clandestino).
- Circunstancias ambientales. El propio visionado incluye a veces ruidos externos como el tráfico. También, los actores pueden mascullar parte de su intervención intencionalmente para evitar que otro personaje presente capte lo que está diciendo, lo cual puede dificultar la comprensión del espectador.
- Idiolecto del emisor. Cada personaje se expresa de una forma diferente y eso influye sobre la comprensión. Como anécdota relacionada con este aspecto, el sujeto A3 llegó a expresar durante una de las entrevistas que cuando por fin comenzaba a comprender bien a uno de los personajes principales, este fue asesinado.
- Tipo de interacción. Durante el visionado se presentan tipos de interacción distintos, principalmente de carácter familiar, entre parejas,

entre amigos, entre compañeros de trabajo y asimétricas (cuando se dirigen a un superior o una autoridad como el alcalde). Hay interacciones cara a cara y por teléfono. Las características lingüísticas son, por tanto, diferentes y quizás confundan al aprendiente.

En cuanto a los elementos internos que el oyente desconoce, es posible aplicar los siguientes al caso del visionado de *Castle*:

- Vocabulario. Como ya se adelantara durante el análisis del argumento de la serie y de los subtítulos, esta serie contiene un vocabulario específico del ámbito policíaco (*murder, alibi, canvass*), a la vez que se incluye una terminología coloquial y cotidiana (*kiddo, sweetie, FYI [for your information]*). Se ha examinado mediante un analizador de textos en línea¹⁹ la frecuencia de aparición de los términos recogidos en los subtítulos en inglés del primer capítulo de cada temporada. En la siguiente tabla se recogen las más relevantes del ámbito policíaco:

Palabra	Frecuencia		Palabra	Frecuencia
<i>murder</i>	36 veces		<i>gun</i>	33 veces
<i>killed</i>	29 veces		<i>detective</i>	29 veces
<i>case</i>	28 veces		<i>dead</i>	27 veces
<i>kill</i>	20 veces		<i>killer</i>	20 veces
<i>shot</i>	17 veces		<i>victim</i>	16 veces
<i>crime</i>	14 veces		<i>prints</i>	12 veces

Tabla 22 Palabras más frecuentes en el primer episodio de las temporadas 1-4 de *Castle*

- Elementos socioculturales y pragmáticos. A lo largo del visionado hay muchas referencias culturales que difieren entre las dos culturas implicadas (la estadounidense y la española). Por ejemplo, la referencia a *Thanksgiving* o Día de Acción de Gracias, una fiesta que no existe en

¹⁹ Disponible en <http://textalyser.net/>.

España, y a expresiones como *the golden goose*, ya que en español no es un ganso, sino una gallina la que pone huevos de oro. En el caso de audio en inglés y subtítulos en español estos elementos podrán contrastarse, siempre que las circunstancias lo permitan (ritmo de elocución, nivel de comprensión del aprendiente, etc.).

- Características del discurso oral. Los elementos característicos de este discurso, probablemente desconocidos por el aprendiz, están presentes en prácticamente la totalidad del visionado: frases cortas, deícticos, muletillas, palabras genéricas, expresiones cotidianas, falsos comienzos, interrupciones, referencias exofóricas (elementos que relaciona el discurso oral, es decir, las palabras con el mundo exterior), etc.
- Los fonemas de la lengua. Principalmente, los aprendientes tendrán que reconocer los fonemas del inglés.

Por último, entre los elementos que pueden desconcentrar al aprendiente se cuentan los siguientes: las distracciones, el cansancio, la falta de hábitos de visionado y otros factores afectivos como la falta de interés o la desmotivación. Los tres primeros, dependen de las características individuales de cada aprendiente y de las circunstancias en las que realice el visionado. En cuanto a los factores afectivos, la falta de interés se procuró minimizar al seleccionar un tipo de serie dirigido a un abanico de espectadores amplio; por otro lado, la investigadora procuró mantener la motivación de los sujetos estando en contacto con ellos y ofreciéndoles siempre una compensación por su tiempo.

Tras exponer estas dificultades, las siguientes líneas se dedicarán a la metodología que se ha seguido en las diferentes fases de la investigación relacionada con los sujetos implicados y el visionado en cuestión.

6. METODOLOGÍA

Este estudio longitudinal sigue el diseño de prueba inicial, prueba inmediata y prueba retrasada (Brown, 1988) para determinar cómo afecta la experiencia a la que se han sometido los sujetos a la variable dependiente escogida:

Some studies that are conducted in second language research are longitudinal in nature. That is, they seek to measure language development by sampling over time. As such, researchers may typically carry out immediate posttests and also one or more delayed posttests to determine the shorter- and longer-term effects of a treatment (Mackey y Gass, 2005: 111).

Una variable es una característica o habilidad de una persona, que cambia a lo largo del tiempo o puede no presentarse de la misma forma en personas distintas. También puede referirse no a personas, sino a circunstancias. No debe confundirse con un constructo: “a *variable* is essentially what we can observe or quantify of the human characteristics or abilities involved, whereas a *construct* is the actual characteristics or ability that it represents in human beings” (Brown, 1988: 8). Es decir, un constructo es una construcción teórica que se desarrolla para resolver un cierto problema científico. Por ejemplo, la idea de *competencia comunicativa* es un constructo; *vida cotidiana* es otro. Es decir, un constructo es como un concepto complejo.

En este caso, se definieron las siguientes variables, siguiendo la terminología de Brown (1998: 10-12):

1. Variable dependiente. Es la variable objeto de estudio y cambiará según el efecto que el resto de variables ejerzan sobre ella. En nuestro caso se trata de la mejora de la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua, medida mediante los resultados de pruebas estándar de comprensión auditiva.
2. Variables independientes. Estas se seleccionan para comprobar su efecto en la variable dependiente o su relación con esta. La exposición al material audiovisual en versión original (audio en inglés) y subtítulos en inglés y la exposición a este mismo material con subtítulos en español son las dos variables independientes de esta investigación.

3. Variables moderadoras. Son aquellas que pueden tener un efecto en la relación que se establezca entre la variable dependiente y la independiente. La edad y el género se consideran variables moderadoras en esta investigación.

4. Variables extrañas. Dado que es prácticamente imposible incluir todas las variables que pueden tener un efecto potencial en un estudio, es responsabilidad del investigador intentar mantener dichas variables constantes, neutralizarlas o eliminarlas. En el caso de la presente investigación, se identificaron las siguientes:

4.1. Conocimientos previos de la prueba (formato del *ECCE*).

4.2. Conocimientos previos de la serie (haber visionado la serie completa en inglés previamente).

4.3. Estudio paralelo del inglés como segunda lengua.

En lo que respecta a las variables 4.1. y 4.2., ninguno de los sujetos del estudio tenían conocimientos previos del formato de la prueba de evaluación, ni habían visionado esta serie en inglés con anterioridad. Sin embargo, la tercera variable extraña podría haber incidido en la mejora de algunos de los sujetos (más concretamente los aprendientes A3 y A6), puesto que durante el tiempo dedicado al visionado sí participaron en clases de instrucción formal de inglés como segunda lengua.

5. Variables controladas. Son aquellas características que podrían tener alguna influencia sobre la relación entre variable dependiente e independiente, pero que se mantienen constantes para que influya de la misma forma en todos los sujetos de la investigación. En este caso, el hecho de que la lengua materna sea el español, el nivel de competencia lingüística previo al visionado (determinado por la prueba inicial) y la cantidad de *input* audiovisual al que se exponen los sujetos del estudio son variables controladas.

A pesar de haberse identificado estas variables, y de que se tomaran una serie de medidas y decisiones cuyo objetivo fuera fomentar la fiabilidad y validez del estudio, por tratarse de un estudio de casos es posible que la naturaleza de los

datos que se obtengan no sea en algunos casos completamente predecible (Seliger y Shohamy, 1989).

Tras establecer las variables, se secuenció la investigación de la siguiente forma: primero, la búsqueda de sujetos; segundo, la prueba inicial y asignación de combinación lingüística (audio en inglés y subtítulos en inglés o audio en inglés y subtítulos en español) para el visionado; tercero, el visionado del material audiovisual subtulado y mini diario del aprendiente; cuarto, la prueba inmediata; quinto, la prueba retrasada; y por último, un cuestionario.

6.1. Selección de sujetos

Para seleccionar a los aprendientes que formarían parte del estudio se tuvo en cuenta que cumplieran con unos requisitos previos que homogeneizasen sus características de partida (con el objeto de mejorar la validez interna de este estudio) y que se detallan a continuación:

- Dada la extensión de tiempo que tendría el visionado (57 horas), se optó por que los aprendientes fueran adultos, en consonancia también con la serie de televisión escogida (no recomendada para menores de siete años). Los adultos han desarrollado hábitos de visionado (todos los sujetos seleccionados ven series de televisión con frecuencia) y se espera que muestren un compromiso sólido una vez que hayan aceptado participar en el proyecto.
- Los sujetos debían comprometerse a realizar una prueba inicial, visionar las cuatro primeras temporadas de la serie de televisión *Castle* utilizando la combinación de audio y subtítulos que se le hubiese asignado, realizar una prueba inmediata tras el visionado y una retrasada transcurrido un tiempo determinado después de la segunda prueba.
- Los sujetos deben ser ajenos al formato de prueba de evaluación de la comprensión auditiva propuesta y no deben haber visionado *Castle* en inglés anteriormente.
- Puesto que la motivación es un factor interno esencial para el aprendizaje de segundas lenguas, se buscó aprendientes motivados que tuvieran

interés por el aprendizaje del inglés, ya fuera para encontrar un mejor trabajo en el futuro, poder graduarse en la universidad, consolidar su nivel de comprensión auditiva de cara a un examen o por placer. Asimismo, se ofreció una compensación por su participación a cada sujeto según sus propios intereses (económica, enseñanza posterior del inglés, preparación para exámenes, entre otros).

- La búsqueda se limitó a un círculo de personas voluntarias y cercanas a la investigadora de esta tesis. Ello facilitaría el seguimiento personalizado de cada sujeto y las entrevistas con estos. El factor confianza también se vio reforzado con esta característica de los sujetos.
- El nivel de partida debía ser intermedio (B1-B2 según el MCER), acreditado o no, ya que se realizaría en cualquier caso una prueba inicial de nivel de competencia lingüística en comprensión auditiva.
- En cuanto a la distribución entre sexos, se procuró mantener un equilibrio en el número de hombres y mujeres participantes para comprobar si esta variable afectaba a la mejora de la comprensión auditiva. Igualmente, se procuró asignar la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés o audio en inglés y subtítulos en español a hombres y mujeres de forma equilibrada.

Tras una breve entrevista inicial con cada sujeto, se determinó si cumplía con estos requisitos. En concreto, se llegó a entrevistar a veinte sujetos, que realizaron la prueba inicial, la cual se mencionará en el siguiente subepígrafe.

6.2. Prueba inicial

Con el fin de determinar si los participantes tenían un nivel intermedio de inglés según el MCER, se les administró una prueba inicial de comprensión auditiva: “In many second language studies, participants are given a pretest to ensure comparability of the participant groups prior to their treatment” (Mackey y Gass, 2005: 148). La prueba inicial se realizó de forma individual y escalonada tras la entrevista de selección, con el objetivo de determinar si el aprendiente podía participar en el estudio en función de los resultados obtenidos. Por tratarse de una prueba de evaluación de cincuenta puntos, se determinó que ningún

participante debía obtener menos de quince puntos entre las dos partes de las que se componía la prueba y que ningún participante podría participar sin un margen razonable de mejora (diez puntos), por lo que no podía superar los cuarenta puntos en la prueba inicial.

Previo a la administración de la prueba, se informó a cada sujeto de la duración (unos treinta minutos) de esta y se les facilitó una copia del examen completo para marcar sobre dicha copia las respuestas, en lugar de transferirlas a una hoja de respuestas estándar, neutralizándose así el riesgo de error al hacer dicha transferencia. Antes de la primera parte de la prueba, se explicó a cada sujeto su formato en español: treinta preguntas consistentes en un fragmento oral breve e independiente en el que intervienen dos interlocutores y al que debe asociarse una imagen de tres disponibles (respuesta múltiple), tras realizarse una pregunta sobre lo escuchado. Se solicitó a los aprendientes que siempre seleccionasen una respuesta.

Finalizada la primera parte, se realiza un descanso de unos cinco minutos en los que se entrevista brevemente a cada sujeto sobre las impresiones que han tenido tras realizar la prueba. A continuación, se explica a los sujetos en qué consiste la segunda parte: un programa de radio en el que intervienen hasta cuatro interlocutores, dividido en fragmentos tras los que se formulan de dos a cuatro preguntas y se debe seleccionar entre tres respuestas escritas (respuesta múltiple) por pregunta. En el subepígrafe 5.2.1. se incluyeron ejemplos de cada parte de esta prueba inicial.

Puesto que forma parte de la selección de sujetos, se incluye la siguiente tabla que recoge todos los sujetos que realizaron esta prueba inicial, si el sujeto es hombre o mujer, la puntuación obtenida (primera parte, visual + segunda parte, escrita = total), la fecha de realización de la prueba y el grupo asignado (1, inglés-inglés o 2, inglés-español, dependiendo del tipo de subtítulos).

Aprendiente	Sexo	Puntuación (Fecha)	Grupo asignado
A1	M	13+9=22 (26/09/14)	2
A2	H	15+13=28 (12/08/2013)	2
A3	M	10+9=19 (15/08/2013)	1
A4	M	16+13=29 (14/08/2013)	1
A5	H	18+13=31 (19/01/2015)	1
A6	H	13+9=22 (05/03/2015)	2
A7	H	22+14=36 (31/07/2015)	1
A8	H	19+13=32 (31/07/2015)	1
A9	M	21+15=36 (09/08/2015)	2
A10	M	11+9=20 (02/08/2015)	2
11	H	23+19=42 (21/06/2015)	1
12	M	10+4=14 (26/01/2015)	2
13	M	11+9=20 (01/08/2014)	2
14	H	18+7=25 (17/09/2014)	2
15	M	12+8=20 (29/09/2014)	2
16	H	11+10=21 (30/09/2014)	1
17	H	12+13=25 (20/10/2014)	2
18	M	22+11=33 (19/08/2013)	1
19	H	21+12=33 (18/08/2013)	2
20	H	16+10=26 (05/06/2015)	2

Tabla 23: Sujetos que realizaron la prueba inicial del estudio

Los sujetos que realizaron la primera prueba, nombrados aleatoriamente A1 a A10, son los que terminaron el visionado, por lo que la tasa de abandono de la investigación se sitúa en el 50%. Entre los abandonos, había un número

equilibrado de hombres y mujeres y el tipo de subtítulos asignado fue mayoritariamente inglés-español. En cuanto a los motivos que alegaron para abandonar el estudio, los dos principales fueron la falta de motivación para continuar o el inicio de temporadas de trabajo que no permitieron la dedicación al estudio necesaria (salvo el caso del sujeto 12, que no alcanzó la puntuación mínima requerida). Ninguno de los que abandonaron terminó la segunda temporada del visionado propuesto. Esta alta mortandad de sujetos es muy significativa y deberá tenerse en cuenta a la hora de analizar los resultados de nuestro estudio.

Dicha prueba preliminar sirvió, en definitiva, para fijar el nivel de partida de cada sujeto, de forma que pudiera participar en el visionado y asignarle un tipo de subtítulos para este. La prueba se realizó bajo la supervisión de la investigadora y siempre en un espacio cerrado en el que ruidos externos no interfiriesen en la escucha, neutralizándose así este factor externo que podría haber influido negativamente en los resultados obtenidos.

Las calificaciones iniciales de los sujetos que finalizaron el visionado oscilaron entre los 19 puntos sobre 50 y los 36 puntos sobre 50, y la media se sitúa en 27,5 puntos sobre 50. Es igualmente significativo tener en cuenta las medias en cada parte de esta prueba, dada la presencia de un componente visual en la primera de ellas: 15,8 sobre 30 puntos en la primera parte y 11,7 sobre 20 puntos en la segunda parte. Los sujetos fueron informados de esta primera calificación de partida para su conocimiento.

A cada participante se le asignó un tipo de subtítulos para el visionado, constituyéndose así dos grupos en los que se tuvo en cuenta que hubiera un número equilibrado de hombres y mujeres, como ya se mencionó anteriormente.

6.3. Visionado de la serie

Tras realizar la prueba inicial, se instó a los sujetos del estudio a comenzar con el visionado a la mayor brevedad posible, utilizando la modalidad de subtitulado propuesta. En solo un caso (A1), tras visionar el primer capítulo de la primera temporada, el sujeto solicitó cambiar a la otra modalidad alegando que la

comprensión del material audiovisual con la modalidad de subtítulo asignada inicialmente le resultaba demasiado complicada (cambió de subtítulos en inglés a subtítulos en español).

Para el visionado individual, cada sujeto contó con una copia de las primeras cuatro temporadas de la serie *Castle*, de ahí la necesidad logística de que este visionado se realizase escalonadamente. Normalmente se entregó al principio las dos primeras temporadas y, una vez terminadas estas, se entregaron la tercera y la cuarta. De esta forma, otro sujeto podía iniciar el visionado simultáneamente.

Aunque se recomendó visualizar entre tres y cuatro capítulos al día, cada sujeto contó con un margen de cuatro meses para visionar el material, puesto que salvo durante el periodo estival, la mayor parte de los sujetos finalmente no pudieron dedicar tantas horas al día a esta actividad (cabe recordar que cada capítulo tiene una duración aproximada de 42 minutos).

Durante el visionado, se solicitó a los sujetos participantes que anotaran cualquier problema relacionado con el material (audio, subtítulos o imágenes) para tratarlos durante las entrevistas personales. Asimismo, se mantuvo el contacto con cada sujeto de forma individual a través de herramientas de comunicación instantánea, de modo que además de resolver sus dudas, se les motivara a continuar con el visionado conversando sobre el contenido o la dificultad de la serie.

6.4. Prueba inmediata

Finalizado el visionado de las cuatro temporadas, se citó individualmente a cada sujeto para entrevistarle acerca del visionado (impresiones, evolución y estrategias utilizadas) y realizar la prueba inmediata. Dicha prueba es otro examen *ECCE* extraído del mismo libro de prácticas que la primera prueba de evaluación, por lo que se garantiza la homogeneidad entre las pruebas. De hecho, incluso el contenido de la segunda parte de la prueba inmediata se enmarca en el mismo programa de radio “Visiting America”.

A pesar de esta continuidad en cuanto al formato, también se decidió que el contenido fuera diferente, es decir, no se repitió la misma prueba para evitar

que los aprendientes estuvieran familiarizados con la prueba escogida (“learners test-wise”, Seliger y Shohamy, 1989: 102-3). También se evitó el “efecto práctica” (Brown, 1998: 35), ya que transcurrió como mínimo tres semanas entre la prueba inicial y la inmediata (ningún sujeto invirtió menos de tres semanas en visionar la serie propuesta).

Las circunstancias de realización de la prueba fueron similares a las de la prueba inicial: un espacio cerrado y tranquilo en el que no hubiera interrupciones ni ruidos que pudieran afectar a su desarrollo. También se explicó nuevamente a los sujetos en español cómo responder a cada parte de la prueba antes de realizarla. En la primera parte, treinta preguntas tras un fragmento oral breve con dos interlocutores (se elige una imagen de tres disponibles), recordándose a los aprendientes que seleccionasen siempre una de las respuestas. Tras un breve descanso de cinco minutos, se informó sobre la segunda parte de la prueba: el mismo programa de radio con cuatro interlocutores, dividido en fragmentos tras los que se formulan hasta cuatro preguntas; se debe seleccionar entre tres respuestas escritas (respuesta múltiple) para cada pregunta.

A continuación se incluyen dos ejemplos, uno de cada parte de esta segunda prueba, para poder compararlos con los ya presentados en el epígrafe 5.2.1. sin necesidad de recurrir a los anexos disponibles al final de este trabajo (las imágenes y la letra en negrita están a disposición del aprendiente que realiza la prueba; el resto es la transcripción del discurso oral, en gris claro, siguiendo un orden lógico):

P1	<p>M: Aren't we going to the game tonight?</p> <p>W: No, because there's a fashion show that I want to go to.</p> <p>M: Go to your fashion show. I guess I'll stay home and watch the game on TV.</p> <p>W: Never mind then. I'll stay home too.</p> <p>Q: What are the man and woman going to do tonight?</p>
----	--

	<div data-bbox="316 338 336 367">1.</div> <div data-bbox="368 208 1362 488"> </div>
P2	<p>M: So the Smithsonian is more than just a museum.</p> <p>W: Yes, the Smithsonian does more than just manage and supervise the thirteen museums. Its role is in fact international in scope... it's multidimensional. For instance, its activities include art galleries... an astrological observatory. There's even a zoo... not at the Smithsonian itself of course... but the Smithsonian is responsible for the zoo in Washington. It has a focus on culture right from fine art to popular entertainment. There's even a special section with memorabilia from Hollywood movies. It also manages and supervises several research laboratories and bureaus which collect scientific and cultural information and distributes this information to individuals and organizations doing research. The Smithsonian also collaborates with numerous major universities in both the US and other nations. For instance, students from nearby universities come to us to do research and complete projects. Needless to say, kids from local primary schools and high schools also come here to complete homework assignments.</p> <p>31. What will you probably be able to see at the Smithsonian?</p> <p>A. Animals</p> <p>B. Universities</p> <p>C. Hollywood memorabilia</p> <p>32. How does the Smithsonian directly contribute to education?</p> <p>A. It has its own university.</p> <p>B. It is a place where students can prepare projects.</p> <p>C. It organizes projects for local students.</p>

Tabla 24: Ejemplos de la prueba de evaluación inmediata

La recogida de resultados de esta segunda prueba se realizó siguiendo el mismo *modus operandi* de la prueba de evaluación inicial, a partir de los

resultados de los sujetos que terminaron el visionado de la serie. El análisis de los datos obtenidos se retomará en el siguiente epígrafe 7 de esta tesis.

6.5. Prueba retrasada

Transcurridas aproximadamente de tres a cuatro semanas tras la prueba inmediata, la investigadora se reunió nuevamente con cada sujeto de forma individual para realizar una tercera prueba que determinase el impacto del tratamiento a medio plazo:

In a pretest/posttest design, researchers can determine the immediate effect of treatment. However, clearly, the real question for studies of second language learning is to address to what extent a treatment truly resulted in learning. From what we know about learning, it is a process that may begin with a particular treatment, but it is not always clear that the effects of that learning are long-lasting. To measure the longer-term effects, researchers often want to include delayed posttests in addition to the immediate posttests. In fact, this is becoming increasingly common in second language research (Mackey y Gass, 2005: 149).

Esta prueba se extrajo nuevamente del libro de prácticas para el *ECCE* mencionado anteriormente, con exactamente el mismo formato de prueba, pero diferente contenido (por ejemplo, en este caso el programa de radio es “Visiting North America”) para evitar el efecto práctica y que los aprendientes recordaran contenidos de la primera o de la segunda prueba realizadas.

Esta última prueba se realizó en similares circunstancias a las dos anteriores: en un lugar aislado de ruidos y distracciones. Se recordó a los sujetos en español el formato de cada parte de la prueba antes de su realización: treinta preguntas en la primera parte (se elige una imagen como respuesta relacionada con lo escuchado) y veinte en la segunda parte (se elige una respuesta escrita de tres posibles).

A continuación se han incluido a modo de ejemplo la primera pregunta de cada parte para su comparación breve con las anteriores (imágenes y letra en **negrita** son parte del examen escrito entregado a los aprendientes; el resto, en gris claro, es la transcripción del discurso oral):

P1	<p>W: I'm afraid I can't go to the dance with you. I don't have anything to wear and I can't afford to buy anything new right now.</p> <p>M: I'll lend you some money and you'll be able to buy a new dress.</p> <p>W: Oh good! Because I didn't really want to pass up this wonderful chance to have some fun!</p> <p>Q: What is true?</p> <div data-bbox="316 584 1350 853"> <p>The comic strip consists of three panels labeled A, B, and C. In panel A, a man in a suit is walking towards a group of people. In panel B, the man is standing and talking to the group. In panel C, the man is walking away from the group, looking back over his shoulder.</p> </div>
P2	<p>M: Please tell us what is special about the Ontario Science Center.</p> <p>W: Well, first of all, there are fifteen such centers all over Canada. All of them are administered by the Canadian Council of Science Centers, which also, by the way, has assisted with the organization of more than a dozen science centers in the US, including the ones in Boston, New Jersey and Baltimore. We're also assisting in the development of the science centers in Asia and Europe. But of all the science centers I have visited, the Ontario Science Center in Toronto is by far the vastest, the most prominent and, I believe, the most fascinating. It's the only science center in Canada, and perhaps the world, that really stands apart, and not because it's so big. Our main distinction is how we take full advantage of the latest interactive and virtual reality technologies to create entirely new experiences.</p> <p>31. How many science centers are there in Canada?</p> <p>A. 50</p> <p>B. 15</p> <p>C. A dozen</p> <p>32. In what parts of the world is the Canadian Council of Science Centers active?</p> <p>A. Only in Canada.</p> <p>B. In North America.</p>

Tabla 25: Ejemplos de la prueba de evaluación retrasada

Los resultados obtenidos a partir de esta prueba retrasada se recogieron de la misma forma que los de las pruebas anteriores. Se profundizará en su análisis en el epígrafe 7 del presente trabajo.

Los primeros sujetos en realizar este ciclo completo de pruebas (A2 y A4) y visionado constituyeron un pequeño estudio piloto en sí mismo, para hacer una comprobación del buen funcionamiento de la prueba y el material audiovisual. Los datos obtenidos pudieron integrarse junto con los demás, ya que todos los sujetos realizaron tanto las pruebas como el visionado en las mismas circunstancias que los dos primeros sujetos y no se realizaron cambios significativos ni en los materiales utilizados, ni en los procedimientos seguidos. En las pruebas de evaluación sí se tuvieron que modificar algunas cuestiones gráficas, como alguna barra separadora de preguntas mal colocada en la versión publicada del libro de exámenes para practicar.

6.6. Cuestionario

Finalizado el visionado, y tras realizar la prueba retrasada, se solicitó a los sujetos del estudio que respondiesen a un breve cuestionario en español relacionado con el empleo del material audiovisual subtitulado.

El uso de cuestionarios es un método bastante común en el ámbito de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas:

The survey, typically in the form of a questionnaire, is one of the most common methods of collecting data on attitudes and opinions from a large group of participants; as such, it has been used to investigate a wide variety of questions in second language research (Mackey y Gass, 2005: 92).

Aunque en este caso no fuera un número excesivamente amplio de sujetos, se optó por este medio para estructurar claramente y por escrito las preguntas que se realizarían a los sujetos y las respuestas obtenidas.

Los ítems incluidos en este cuestionario se orientan al uso de estrategias durante el visionado, es decir, estrategias de comprensión audiovisual y también recoge la intención de los sujetos de seguir utilizando este medio en su vida diaria. Su contenido se basa en el *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, un cuestionario ya validado y testado (Vandergrift *et al.*, 2006), que se centra en estrategias para la comprensión auditiva (concentración, valoración de la dificultad, nivel de ansiedad, uso de la traducción, etc.). Se compone de afirmaciones con las que el aprendiente está de acuerdo en un grado que va del 1 – totalmente en desacuerdo – al 6 – totalmente de acuerdo – (la gradación no es impar para evitar que los encuestados opten sistemáticamente por el número central) e incluye los siguientes ítems (Vandergrift y Tafaghodtari, 2010: 497):

1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.
3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.
4. I translate in my head as I listen.
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.
8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.
9. I use my experience and knowledge to help me understand.
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.
11. I translate key words as I listen.
12. I try to get back on track when I lose concentration.
13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.
15. I don't feel nervous when I listen to French.

16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.
18. I translate word by word, as I listen.
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.
21. I have a goal in mind as I listen.

Estos ítems se han adaptado al caso de la comprensión audiovisual del inglés como segunda lengua y se han adaptado a nuestro estudio, de forma que aquellos que parecen referirse más bien a una tarea específica (ítems 14 y 21) o que suponga algún tipo de planificación (ítems 1 y 10) no se han incluido para dar cabida a otros ítems más relacionados con el visionado realizado, por ejemplo sobre el empleo de funciones del propio DVD, como la pausa o el rebobinado. El método de gradación (nivel de acuerdo con cada ítem) se ha mantenido. Además, se ha añadido la posibilidad de añadir algún comentario libre opcional, para recopilar datos cualitativos.

El cuestionario se administró vía email a cada participante, lo que a su vez permitió una mayor flexibilidad para recopilar los datos. Puede consultarse completo en el anexo tres y sus resultados se presentarán y analizarán en el siguiente epígrafe de este trabajo.

7. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de este estudio se han recogido mediante tres vías principales: las entrevistas libres personales, las pruebas de evaluación y el cuestionario sobre estrategias de comprensión audiovisual.

Las entrevistas se realizaron de forma abierta e informal al reunirse la investigadora con los sujetos del estudio:

In second language acquisition research, interviews are used to collect data on covert variables such as attitudes (toward the target language, or the ethnic group whose language is being learned) and motivation for learning the second language. They can be used as tests for obtaining information about learners' language proficiency. They have also been used recently for obtaining information about strategies which language learners use in the process of producing and acquiring language in a variety of contexts (Seliger y Shohamy, 1989: 167).

Así, se recopilaban datos relacionados con la motivación para aprender inglés como segunda lengua o algunas estrategias de visionado que estaban utilizando los sujetos de forma espontánea, como parar la grabación o utilizar las imágenes para deducir el argumento de los episodios.

7.1. Datos cuantitativos de las pruebas de evaluación

La recogida de datos cuantitativos se realizó de forma individual tras las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva. Las respuestas escogidas se cotejaron con el solucionario disponible en la versión para profesores del libro de prácticas del *ECCE*, *Examination for the Certificate of Competency in English* (respuestas y transcripción).

Puesto que esta investigación es un estudio de casos, en primer lugar se presentarán los resultados obtenidos por cada sujeto, mostrando su mejora en cada parte de la prueba (nombradas “parte visual” y “parte escrita”, respectivamente) y en la prueba global. Esta mejora se medirá en porcentajes, teniendo en cuenta la variación entre las puntuaciones que se obtengan en cada prueba de evaluación.

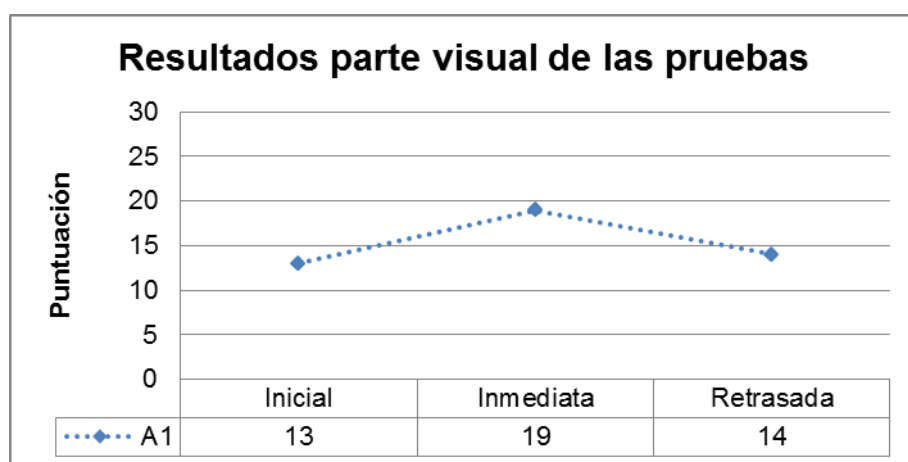
7.1.1. Estudio de casos

Los resultados cuantificables, extraídos a partir de las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva (dividida cada prueba en dos partes: una visual y otra escrita), que ha obtenido cada sujeto participante en este estudio se presentarán a continuación de forma individual, puesto que se va a estudiar primero caso por caso.

7.1.1.1. Resultados del Sujeto 1 (A1)

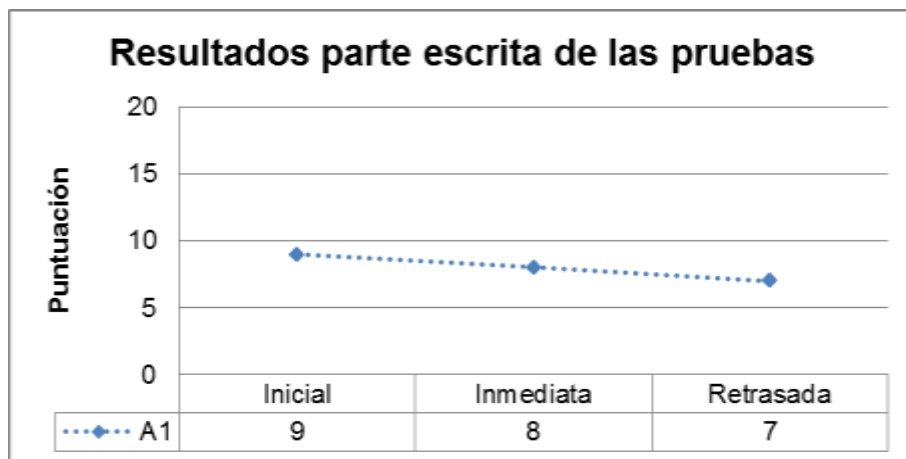
El Aprendiziente 1 es una mujer de 34 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 26/09/2014 (prueba inicial), 11/12/2014 (prueba inmediata) y 21/01/2015 (prueba retrasada).

A continuación se presentan los resultados del A1 en las dos partes de las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva (parte visual de la prueba y parte escrita de la prueba), así como los resultados globales.



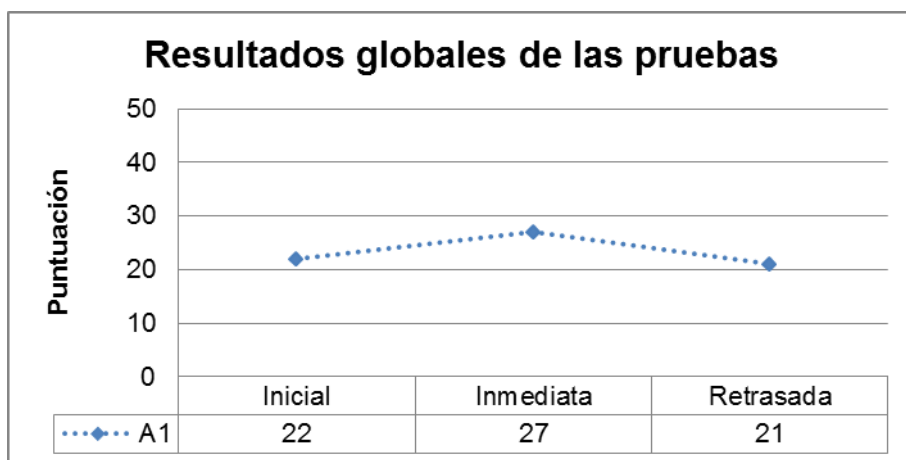
Gráfica 1: Evolución del A1 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A1 mejoró en la parte visual un 46,15% (seis puntos) si se compara la puntuación que obtuvo en la prueba inicial con la obtenida en la prueba inmediata. Después, al realizar la prueba retrasada prácticamente retornó a los valores iniciales, lo que supone un empeoramiento de un 26,32% respecto a la prueba inmediata. La mejora global en esta parte, de la prueba inicial a la prueba retrasada fue de un 7,69%.



Gráfica 2: Evolución del A1 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, el A1 prácticamente mantuvo una puntuación muy similar en las tres pruebas de evaluación, empeorando un 11,11% (un punto) de la prueba inicial a la inmediata y un 12,50% de la prueba inmediata a la retrasada. Ello se traduce en un empeoramiento de la prueba inicial a la retrasada de un 22,22% en esta parte.



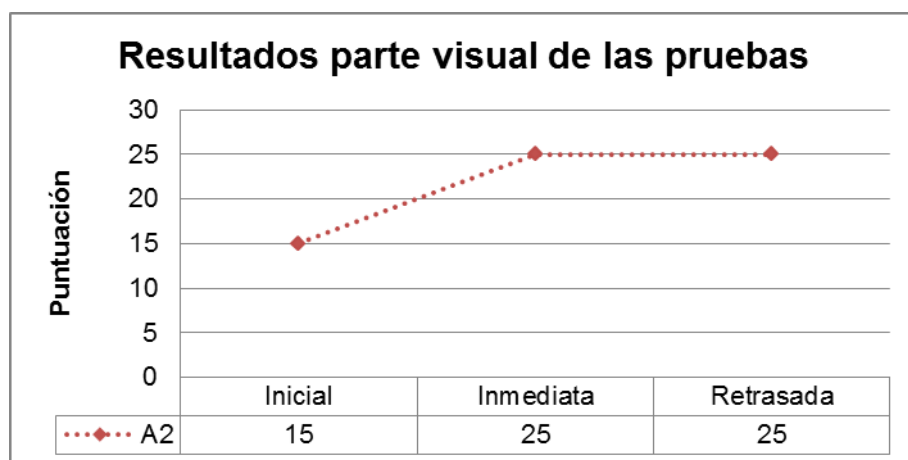
Gráfica 3: Evolución global del A1 en las pruebas de evaluación

El A1 obtuvo una mejora global de un 22,73% tras el visionado (prueba inmediata) y empeoró un 22,22% al realizar la prueba retrasada, por lo que el efecto inicialmente positivo del tratamiento al que estuvo expuesto no se mantuvo, es más, empeoró un 4,55% (un punto) de la prueba inicial a la retrasada. Cabe mencionar que la mejora tras el tratamiento se produjo únicamente en la parte visual de la prueba de evaluación.

7.1.1.2. Resultados del Sujeto 2 (A2)

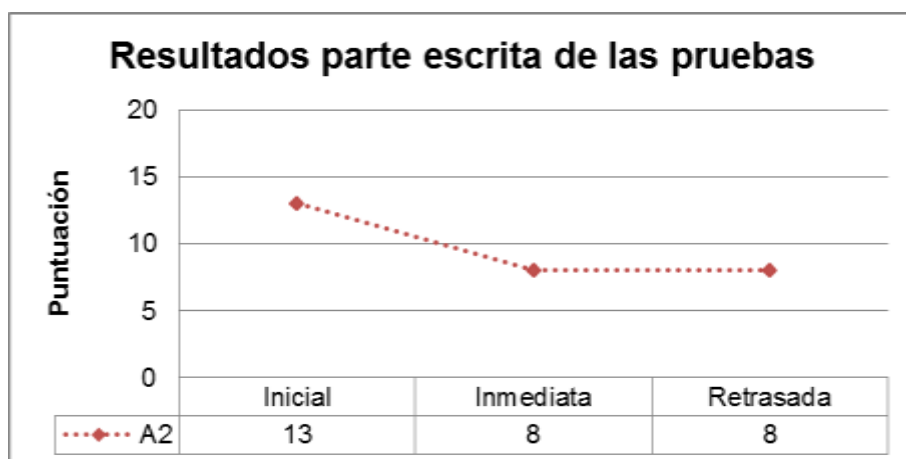
El A2 es un hombre de 27 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 12/08/2013 (prueba inicial), 11/09/2013 (prueba inmediata) y 14/10/2013 (prueba retrasada).

Las gráficas que se muestran a continuación contienen los resultados del Aprendiziente 2 en cada parte de las tres pruebas de evaluación realizadas (dividido en parte visual de la prueba y parte escrita de la prueba) y los resultados globales.



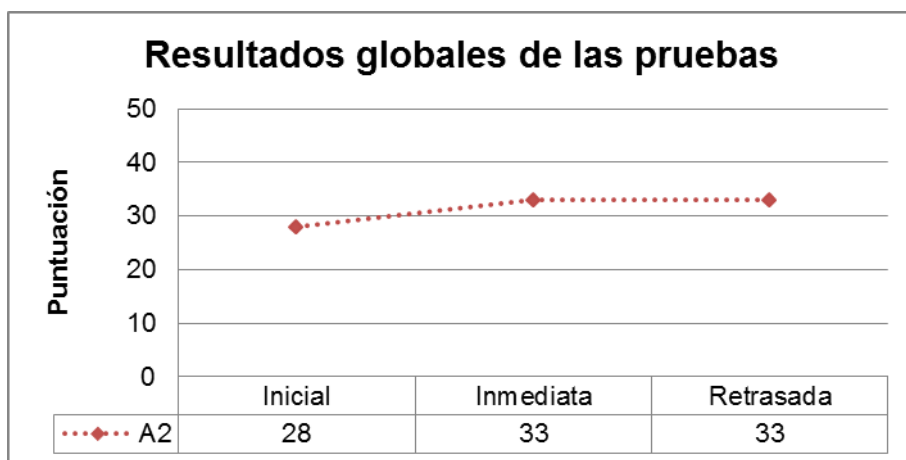
Gráfica 4: Evolución del A2 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A2 experimentó una mejora en la parte visual de un 66,67% (diez puntos) de la prueba inicial a la prueba inmediata. Este sujeto obtuvo exactamente la misma puntuación en la parte visual de las pruebas inmediata y retrasada, por lo que la mejora global en esta parte coincide con la mejora de la prueba inicial a la inmediata.



Gráfica 5: Gráfica 2: Evolución del A2 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

El A2 experimentó una evolución bien distinta en la parte escrita. De hecho, empeoró en un 38,46% (cinco puntos) de la prueba inicial a la inmediata. La puntuación obtenida en esta parte en la prueba retrasada fue igual a la de la prueba inmediata, por lo que el empeoramiento global en esta parte también coincidió con el registrado de la prueba inicial a la inmediata.



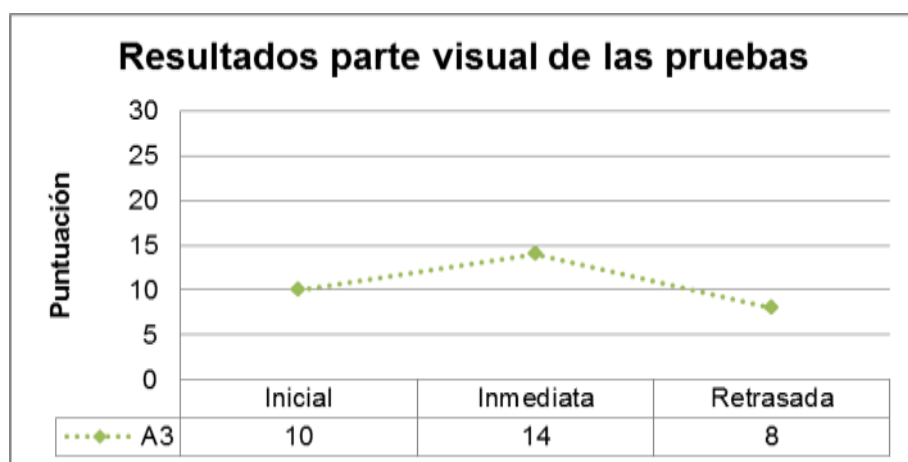
Gráfica 6: Evolución global del A2 en las pruebas de evaluación

El A2 obtuvo una mejora global de un 17,86% (cinco puntos) tras el visionado (prueba inmediata) que se mantuvo al realizar la prueba retrasada, por lo que el efecto positivo del tratamiento al que estuvo expuesto se mantuvo. Cabe mencionar que la mejora tras el tratamiento se produjo en la parte visual de la prueba de evaluación, no en la parte escrita en la que empeoró.

7.1.1.3. Resultados del Sujeto 3 (A3)

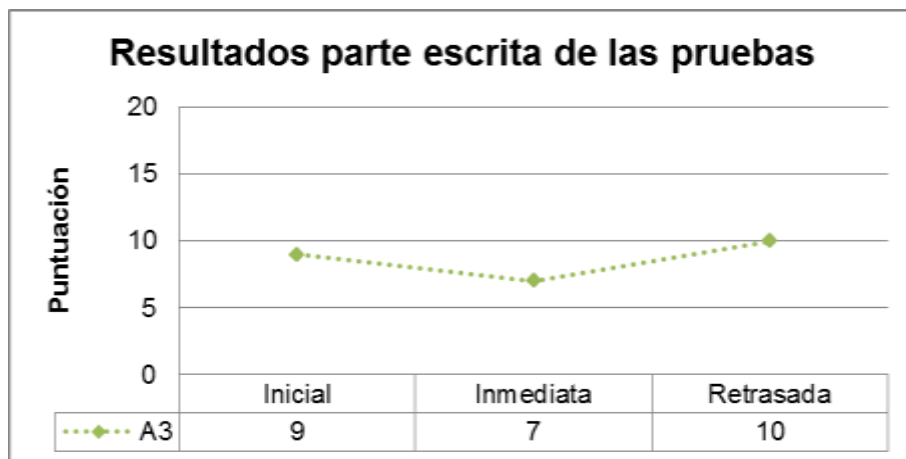
El Aprendiziente 3 es una mujer de 56 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 15/08/2013 (prueba inicial), 22/10/2013 (prueba inmediata) y 25/11/2013 (prueba retrasada).

En las dos primeras gráficas se muestran los resultados obtenidos por el Aprendiziente 3 para cada parte (parte visual de la prueba y parte escrita de la prueba) de las tres pruebas de evaluación realizadas. La tercera contiene los resultados globales.



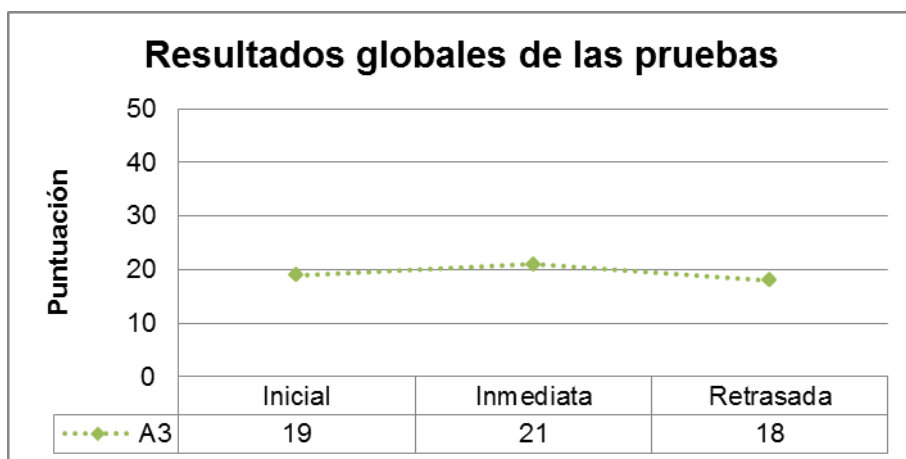
Gráfica 7: Evolución del A3 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A3 mejoró en la parte visual un 40% (cuatro puntos) de la prueba inicial a la prueba inmediata. En cambio, de la prueba inmediata a la retrasada, empeoró un 42,86%, por lo que de la prueba inicial a la retrasada el empeoramiento fue de un 20%.



Gráfica 8: Evolución del A3 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la segunda parte de las pruebas de evaluación, el A3 empeoró en un 22,22% de la prueba inicial a la inmediata y mejoró un 42,86% (tres puntos) de la prueba inmediata a la retrasada. Por ello, la mejora fue de un 11,11% de la prueba inicial a la retrasada en esta parte de la prueba de evaluación.



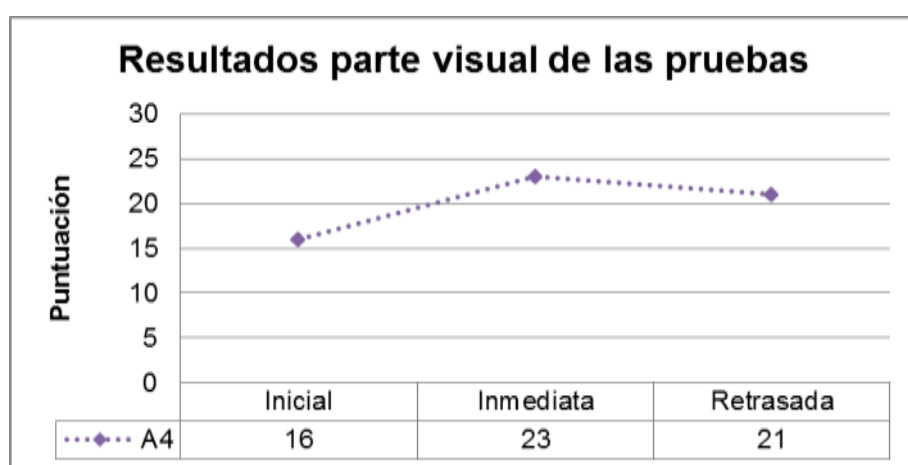
Gráfica 9: Evolución global del A3 en las pruebas de evaluación

El A3 no mejoró a nivel global, sino que empeoró un 5,26% (un punto) de la prueba inicial a la retrasada. De la prueba inicial a la inmediata mejoró un 10,53% y de la inmediata a la retrasada empeoró un 14,29%. Aunque se obtuvo una mejora leve en la parte visual tras el visionado, este efecto no se mantuvo al llevar a cabo la prueba retrasada, mientras que los resultados de la parte escrita siguieron el patrón justamente contrario: empeoramiento de la prueba inicial a la inmediata y mejora al realizar la prueba retrasada.

7.1.1.4. Resultados del Sujeto 4 (A4)

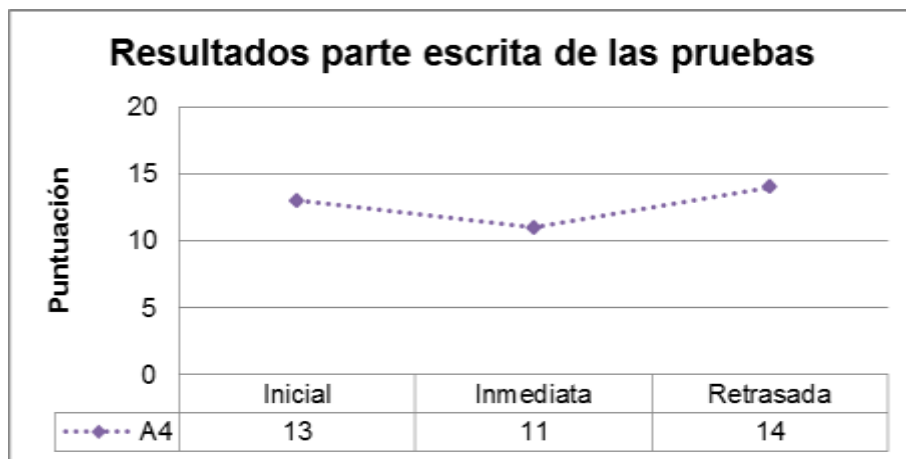
El Aprendiziente 4 es una mujer de 23 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 14/08/2013 (prueba inicial), 23/09/2013 (prueba inmediata) y 10/11/2013 (prueba retrasada).

Los resultados obtenidos por el Aprendiziente 4 se han compilado, como los anteriores, en las gráficas que se muestran a continuación, una por cada parte de las pruebas realizadas (parte visual y parte escrita) y otra de los resultados globales.



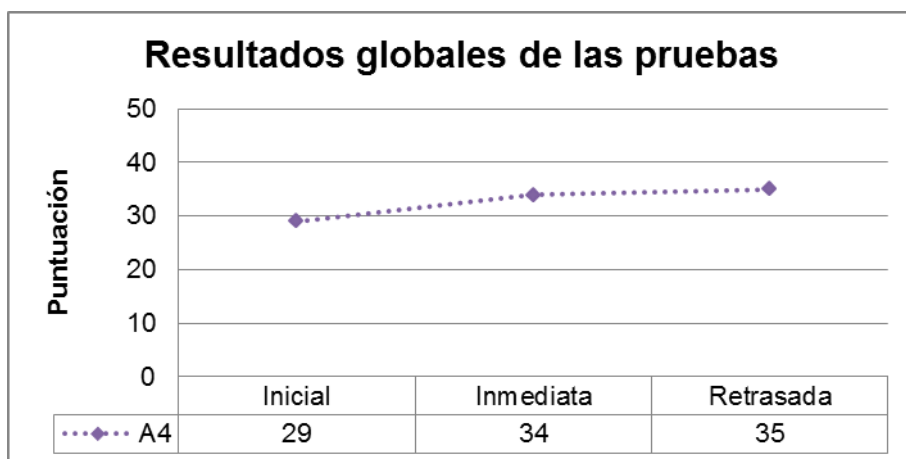
Gráfica 10: Evolución del A4 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A4 experimentó una mejora en la parte visual de un 43,75% (siete puntos) al realizar la prueba inmediata. A continuación, empeoró en esta parte un 8,70%. La mejora entre las pruebas inicial y retrasada fue un 31,25%, por lo que el efecto positivo del tratamiento parece mantenerse.



Gráfica 11: Evolución del A4 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, la evolución del A4 fue diferente. Primero, empeoró al hacer la prueba inmediata un 15,38% (dos puntos) respecto a la inicial, para a continuación mejorar al realizar la prueba retrasada un 27,27%. La mejora total en esta parte fue del 7,69%.



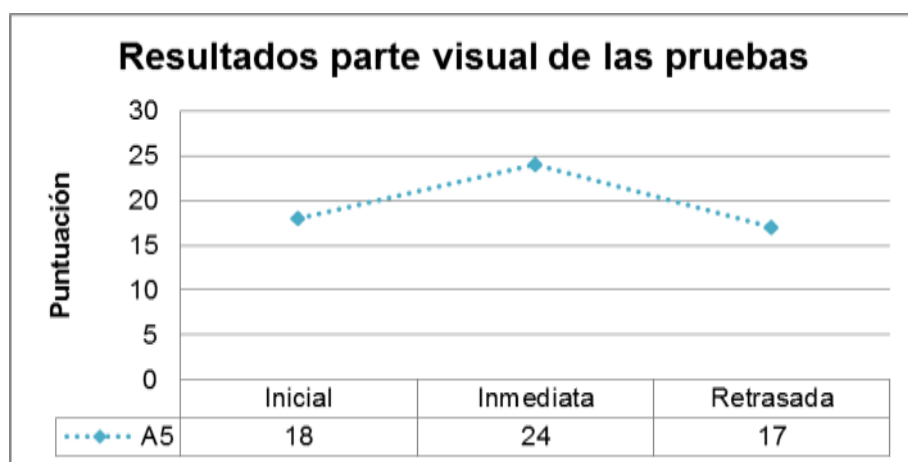
Gráfica 12: Evolución global del A4 en las pruebas de evaluación

La mejora global del A4 fue de un 20,69% (seis puntos). De la prueba inicial a la inmediata mejoró un 17,24% y de la prueba inmediata a la retrasada la mejora fue de un 2,94%. El motor de esta mejora es la parte visual, ya que la escrita se mantuvo prácticamente constante a lo largo de las pruebas de evaluación realizadas.

7.1.1.5. Resultados del Sujeto 5 (A5)

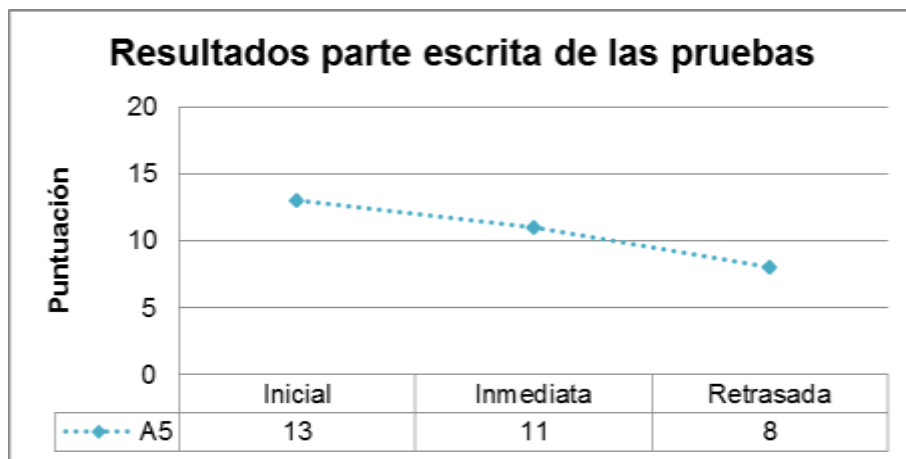
El Aprendiziente 5 es un hombre de 29 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 19/01/2015 (prueba inicial), 13/04/2015 (prueba inmediata) y 13/05/2015 (prueba retrasada).

En este subepígrafe se presentarán los resultados obtenidos por el Aprendiziente 5 en tres gráficas que recopilan los datos de la parte visual de las tres pruebas, los de la parte escrita de las tres pruebas y los resultados globales obtenidos por el sujeto.



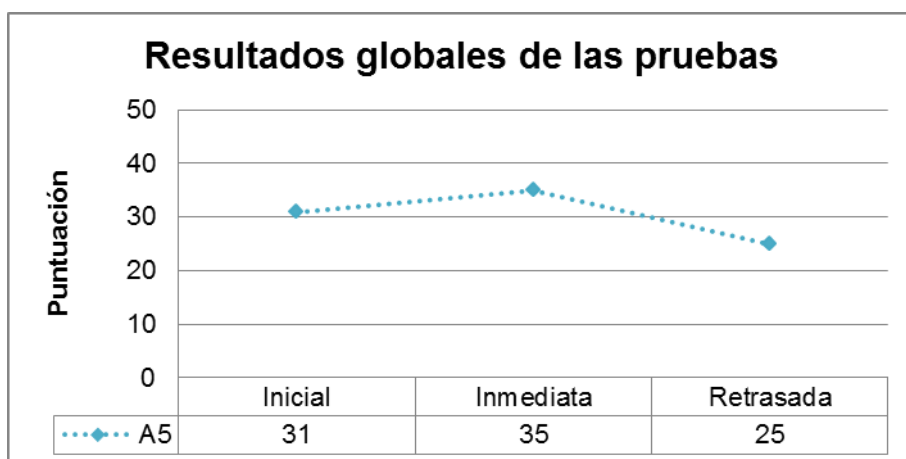
Gráfica 13: Evolución del A5 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A5 mejoró un 33,33% (seis puntos) en esta parte de la prueba inicial a la inmediata. Sin embargo, al realizar la prueba retrasada, empeoró un 29,17% respecto a la prueba inmediata, por lo que no mejora globalmente, sino que empeora un 5,56% de la prueba inicial a la retrasada.



Gráfica 14: Evolución del A5 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, el A5 empeora paulatinamente: primero, un 15,38% de la prueba inicial a la inmediata y, después, un 27,27% de esta última a la retrasada. Empeora, por tanto, un 38,46% (cinco puntos) en total.



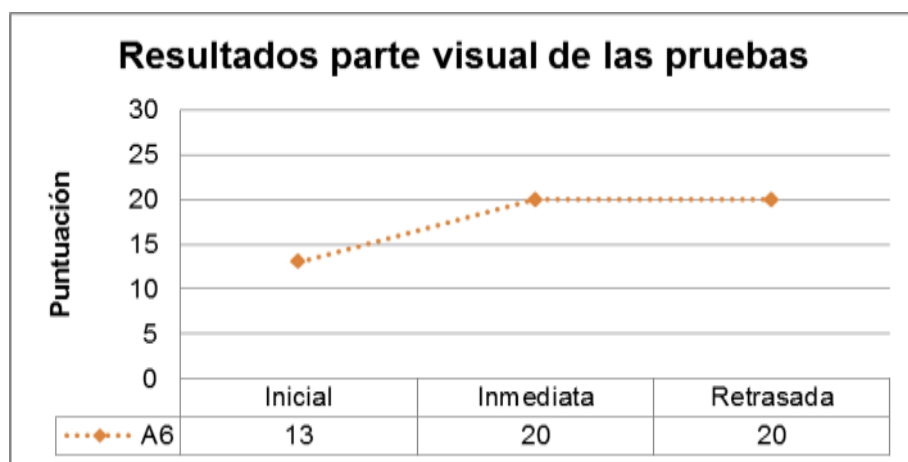
Gráfica 15: Evolución global del A5 en las pruebas de evaluación

La evolución a nivel global del A5 es positiva de la prueba inicial a la inmediata, cuando mejora un 12,90% (cuatro puntos) gracias a la parte visual. No obstante, empeora al realizar la prueba retrasada considerablemente no solo respecto a la inmediata (un 28,57%), sino también a la inicial (un 19,35%). En este caso concreto, el estado anímico del aprendiz probablemente incidió negativamente en el resultado de la prueba retrasada, ya que el mismo día de su realización no le renovaron un contrato de trabajo y se encontraba con una alergia bastante fuerte.

7.1.1.6. Resultados del Sujeto 6 (A6)

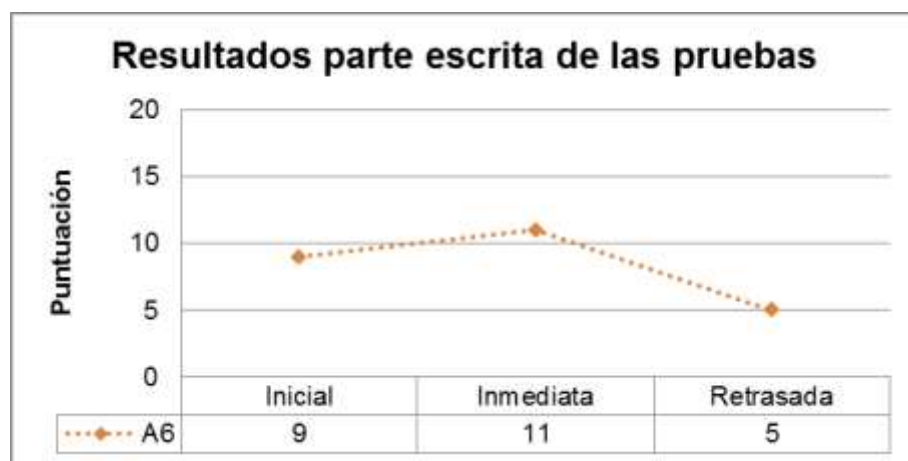
El Aprendiziente 6 es un hombre de 23 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 05/03/2015 (prueba inicial), 11/06/2015 (prueba inmediata) y 22/07/2015 (prueba retrasada).

Los resultados que ha obtenido el Aprendiziente 6 en la parte visual, en la parte escrita y globalmente para las tres pruebas de evaluación que ha realizado se reflejan en las siguientes gráficas.



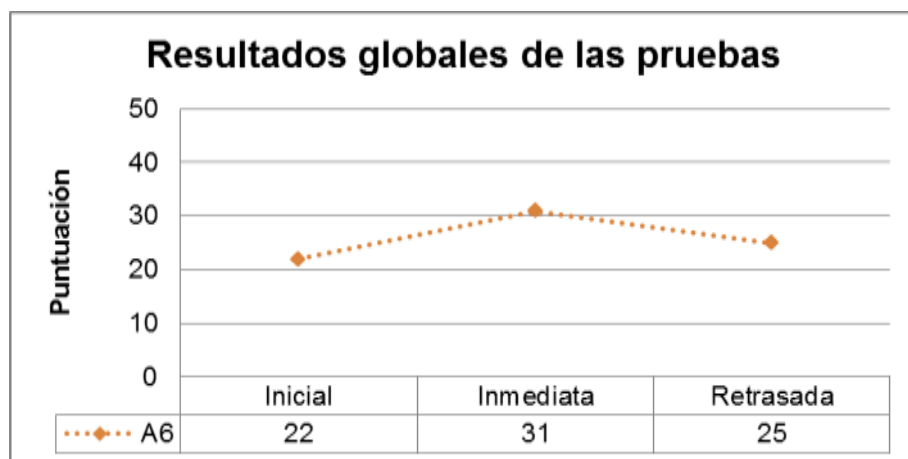
Gráfica 16: Evolución del A6 en la parte visual de las pruebas de evaluación

En la parte visual, el A6 mejora un 53,85% (siete puntos) de la prueba inicial a la prueba inmediata. En la retrasada, obtiene exactamente la misma puntuación que en la inmediata, por lo que la mejora total respecto a la inicial se mantiene en este 53,85%.



Gráfica 17: Evolución del A6 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En cuanto a la parte escrita, el A6 mejora un 22,22% de la prueba inicial a la inmediata, pero empeora un 54,55% de esta prueba a la retrasada. Entonces, en esta parte empeora en total un 44,44% (cuatro puntos) de la prueba inicial a la retrasada.



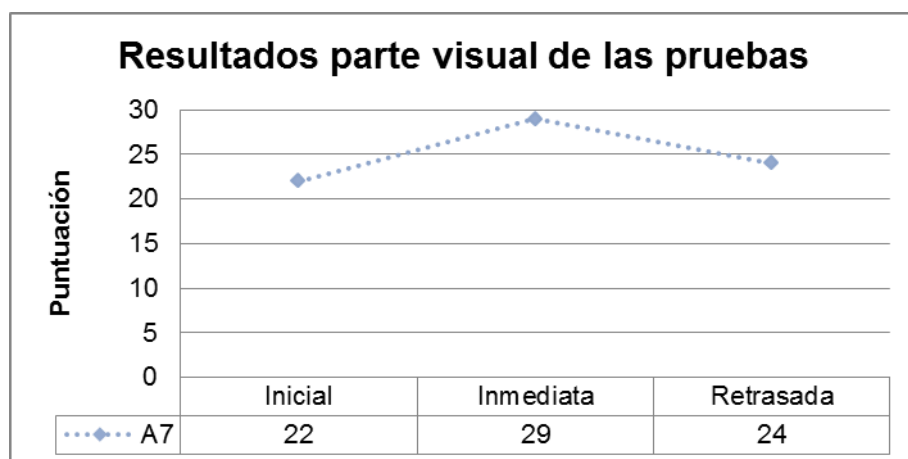
Gráfica 18: Evolución global del A6 en las pruebas de evaluación

La evolución global del A6 es la siguiente: primero, mejora de la prueba inicial a la inmediata un 40,91%; segundo, empeora de la inmediata a la retrasada (un 19,35%), pero sin volver a la puntuación inicial. La mejora global se sitúa en un 13,64% (tres puntos).

7.1.1.7. Resultados del Sujeto 7 (A7)

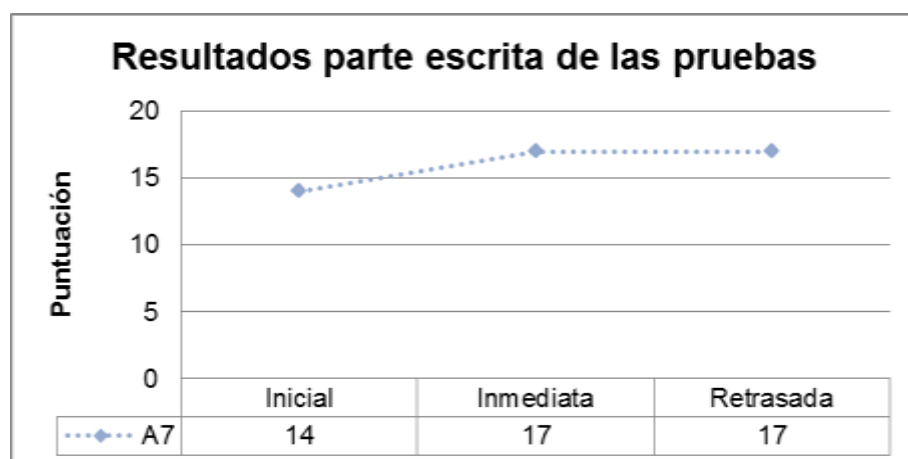
El Aprendiziente 7 es un hombre de 29 años. Utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 31/07/2015 (prueba inicial), 02/09/2015 (prueba inmediata) y 28/09/2015 (prueba retrasada).

El A7 obtuvo los siguientes resultados en la parte visual de las pruebas, en la parte escrita de las pruebas y globalmente para las tres pruebas de evaluación realizadas:



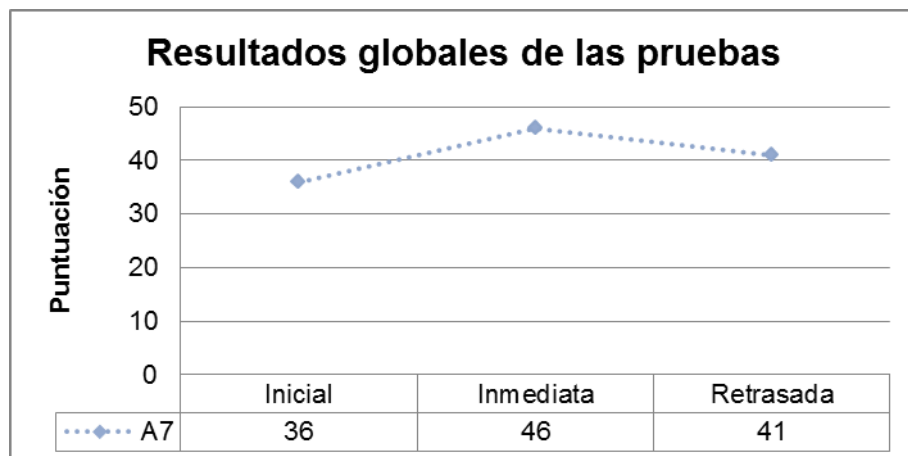
Gráfica 19: Evolución del A7 en la parte visual de las pruebas de evaluación

En esta parte, el A7 mejoró un 31,82% (siete puntos) si se compara el resultado de la prueba inicial con el de la prueba inmediata. En la prueba retrasada empeoró un 17,24%, respecto a la prueba inmediata. La mejora total de la prueba inicial a la retrasada fue de un 9,09%.



Gráfica 20: Evolución del A7 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, el A7 mejoró un 21,43% de la prueba inicial a la inmediata y mantuvo esta misma puntuación en la prueba retrasada. Por ello, en esta parte la mejora se mantiene en tres puntos.



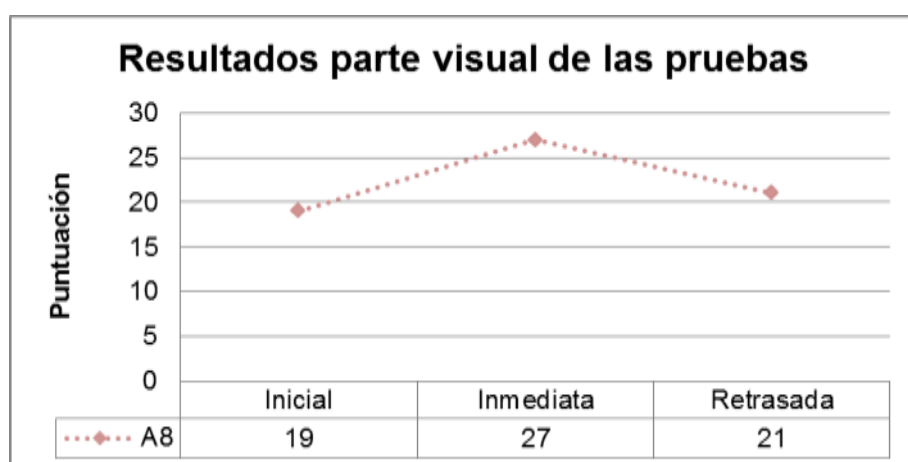
Gráfica 21: Evolución global del A7 en las pruebas de evaluación

La evolución global del A7 consistió en una mejora de la prueba inicial a la inmediata de un 27,78% (diez puntos). De la prueba inmediata a la retrasada empeoró un 10,87%, lo que sitúa la mejora global en un 13,89%.

7.1.1.8. Resultados del Sujeto 8 (A8)

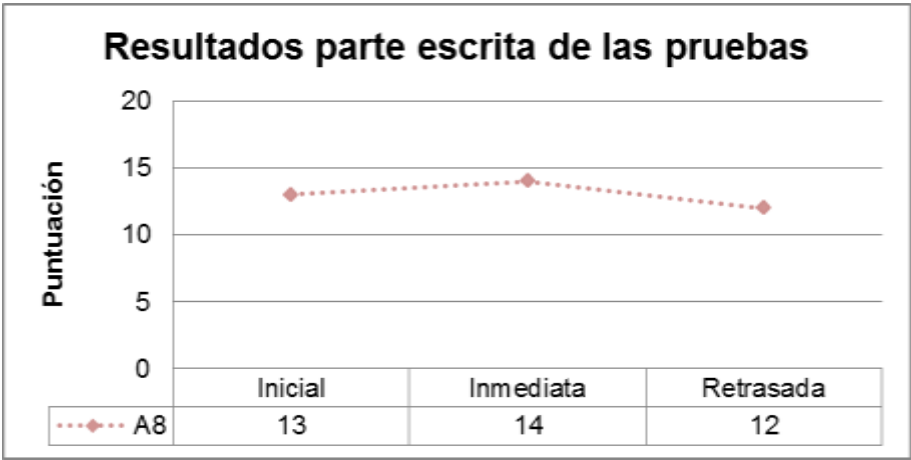
El Aprendiziente 8 es un hombre de 35 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 31/07/2015 (prueba inicial), 21/08/2015 (prueba inmediata) y 26/09/2015 (prueba retrasada).

El A8 obtuvo los siguientes resultados para la parte visual, la parte escrita y a nivel global en las tres pruebas de evaluación que llevó a cabo:



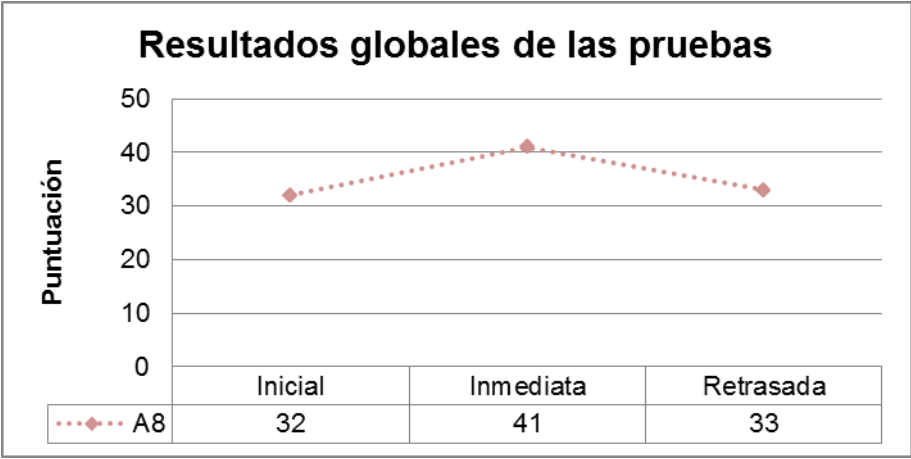
Gráfica 22: Evolución del A8 en la parte visual de las pruebas de evaluación

El A8 ha mejorado un 42,11% en la parte visual de la prueba inicial a la inmediata. A continuación, empeoró un 22,22% de la prueba inmediata a la retrasada. Así, la mejora total en esta parte fue de un 10,53% (dos puntos).



Gráfica 23: Evolución del A8 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, el A8 experimentó una levísima mejora de la prueba inicial a la inmediata (un 7,69%). Después, de esta prueba a la retrasada empeoró también de forma leve en un 14,29%. El empeoramiento global de la prueba inicial a la retrasada en esta parte fue finalmente de un 7,69% (un punto).



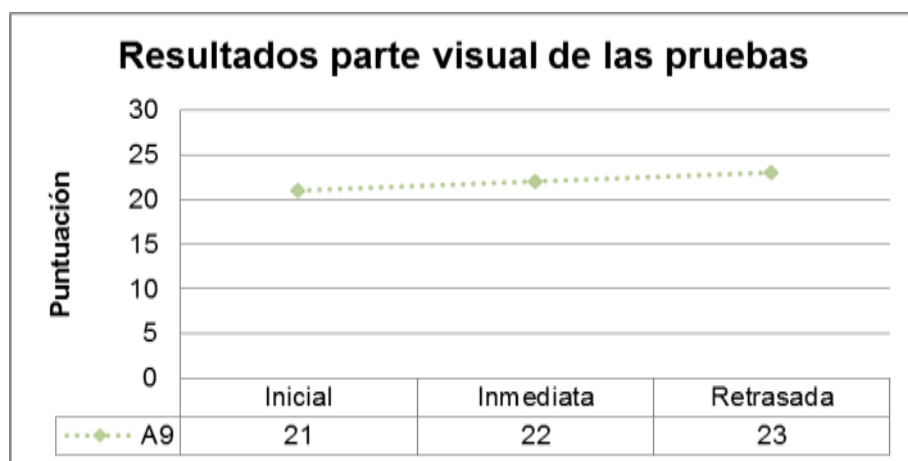
Gráfica 24: Evolución global del A8 en las pruebas de evaluación

En la evolución global del A8 se observa una mejoría considerable de la prueba inicial a la inmediata y una vuelta a los valores iniciales al realizar la prueba retrasada: primero mejoró un 28,19% y, a continuación, empeoró un 19,51%. La mejora global es de un 3,13% (un punto).

7.1.1.9. Resultados del Sujeto 9 (A9)

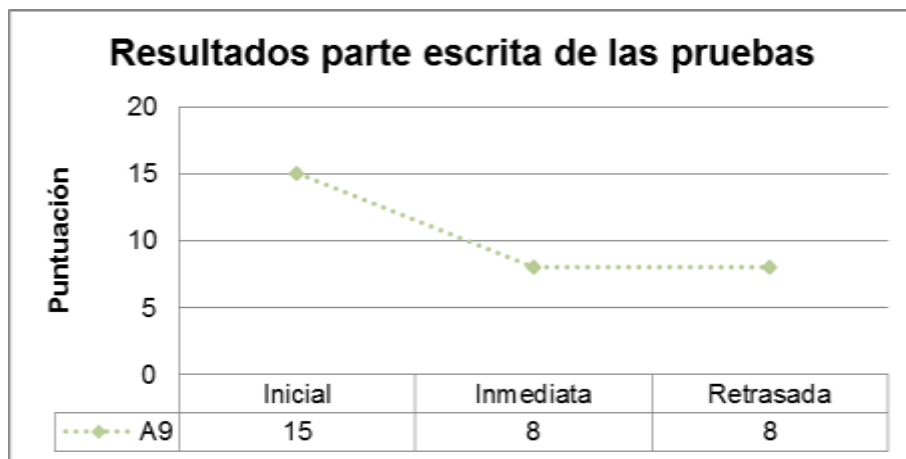
El Aprendiziente 9 es una mujer de 20 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español y realizó las pruebas en las siguientes fechas: 09/08/2015 (prueba inicial), 05/09/2015 (prueba inmediata) y 26/09/2015 (prueba retrasada).

Las siguientes gráficas recopilan los resultados del A9 obtenidos en las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva realizadas, presentándose primero los de la parte visual (primeras partes de las pruebas), a continuación los de la parte escrita (segundas partes de las pruebas) y finalmente los globales.



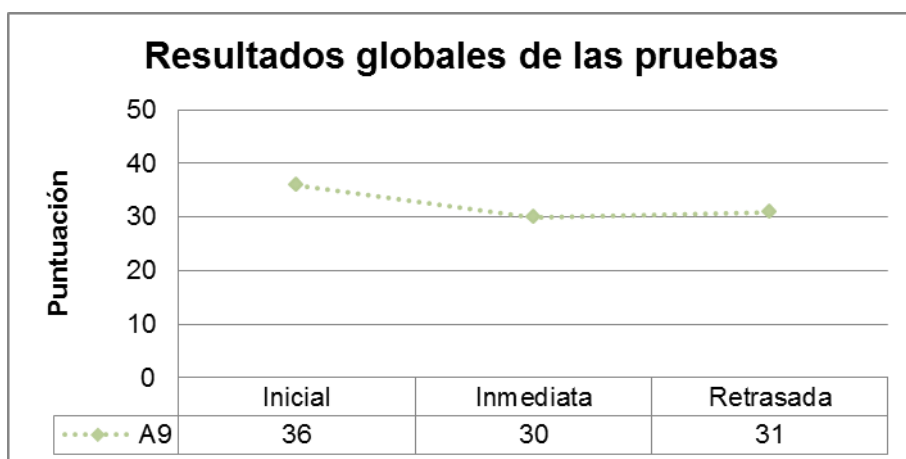
Gráfica 25: Evolución del A9 en la parte visual de las pruebas de evaluación

En las primeras partes (visual), el A9 mejora un 4,76% de la prueba inicial a la prueba inmediata. De esta última prueba a la prueba retrasada, mejora un 4,55%. La mejora global se sitúa en un 9,52% (dos puntos).



Gráfica 26: Evolución del A9 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En la parte escrita, de la prueba inicial a la inmediata el A9 empeoró un 46,67%. A continuación, en la prueba retrasada obtuvo la misma puntuación que en la prueba inmediata. Entonces, en esta parte empeora en total un 46,67%.



Gráfica 27: Evolución global del A9 en las pruebas de evaluación

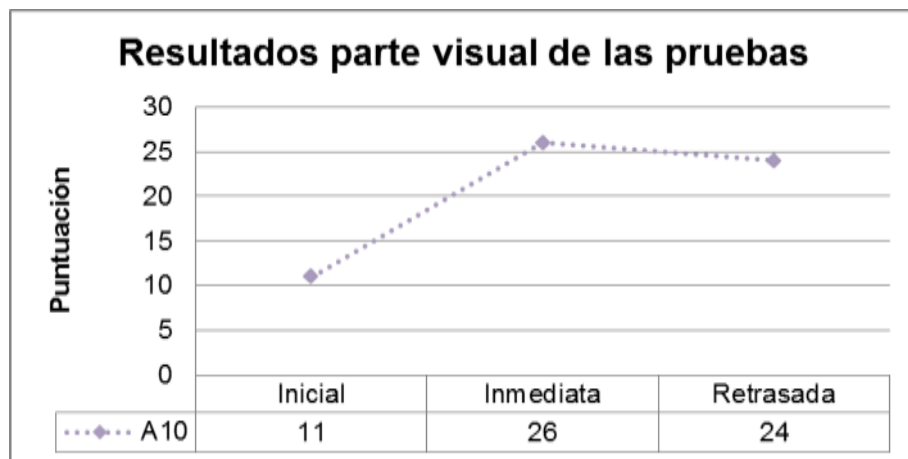
El A9 empeoró globalmente un 16,67% de la primera prueba de evaluación a la segunda. De esta prueba inmediata a la prueba retrasada mejoró levemente un 3,33%. Este sujeto, por tanto, empeora globalmente en un 13,89% (cinco puntos).

7.1.1.10. Resultados del Sujeto 10 (A10)

El Aprendiziente 10 es una mujer de 23 años, utilizó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español y realizó las pruebas en las siguientes fechas:

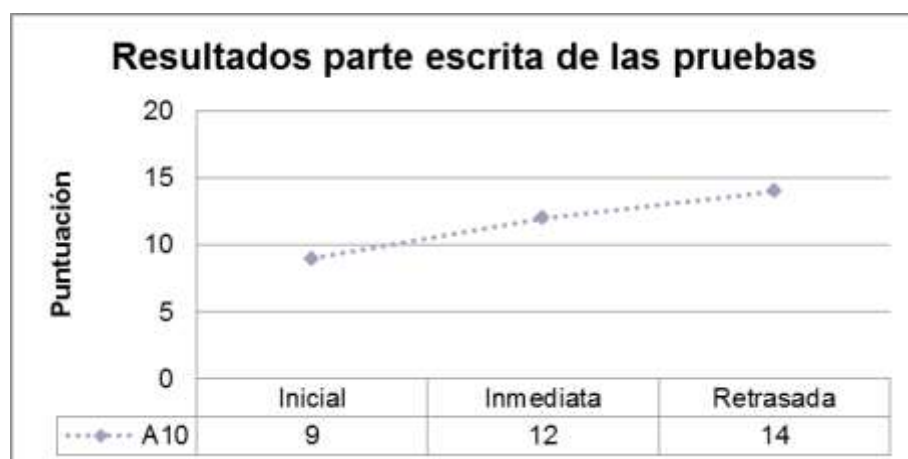
02/08/2015 (prueba inicial), 30/08/2015 (prueba inmediata) y 29/09/2015 (prueba retrasada).

Los resultados se presentan a continuación en tres gráficas que se corresponden con la evolución en la parte visual de las pruebas, en la parte escrita de las pruebas y con la evolución global.



Gráfica 28: Evolución del A10 en la parte visual de las pruebas de evaluación

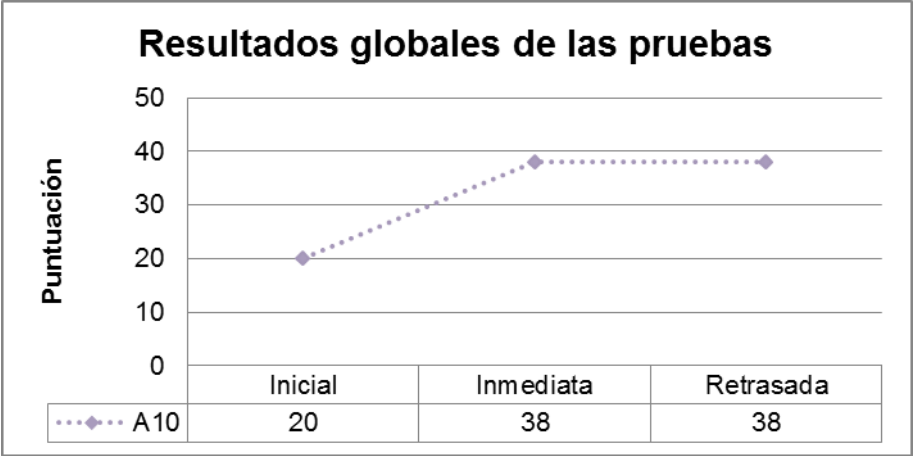
En la parte visual, el A10 mejora un 136,36% de la prueba inicial a la prueba inmediata. En la prueba retrasada, en cambio, empeoró un 7,69%. La mejora global en esta primera parte de la prueba de evaluación fue de un 118,18% (trece puntos).



Gráfica 29: Evolución del A10 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

En cuanto a la parte escrita, el A10 mejoró más moderadamente: un 33,33% de la prueba inicial a la inmediata y un 16,67% de la prueba inmediata a la

retrasada. Entonces, en esta parte mejoró en total un 55,56% si se compara la prueba inicial con la retrasada.



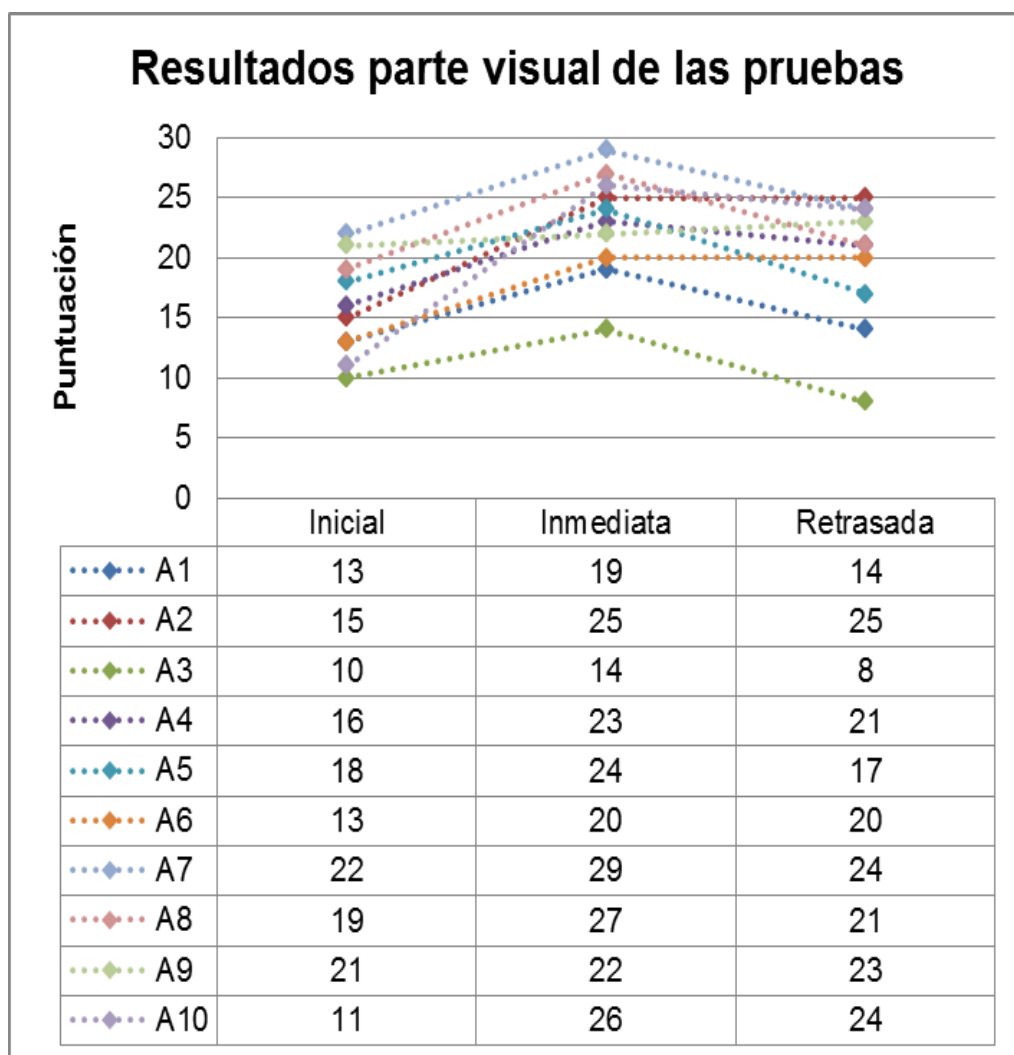
Gráfica 30: Evolución global del A10 en las pruebas de evaluación

La evolución global del A10 consiste en una mejora de la prueba inicial a la inmediata de un 90% (18 puntos) que se mantiene al realizar la prueba retrasada, por lo que coincide también con la mejora a nivel global.

7.1.2. Estudio por grupos

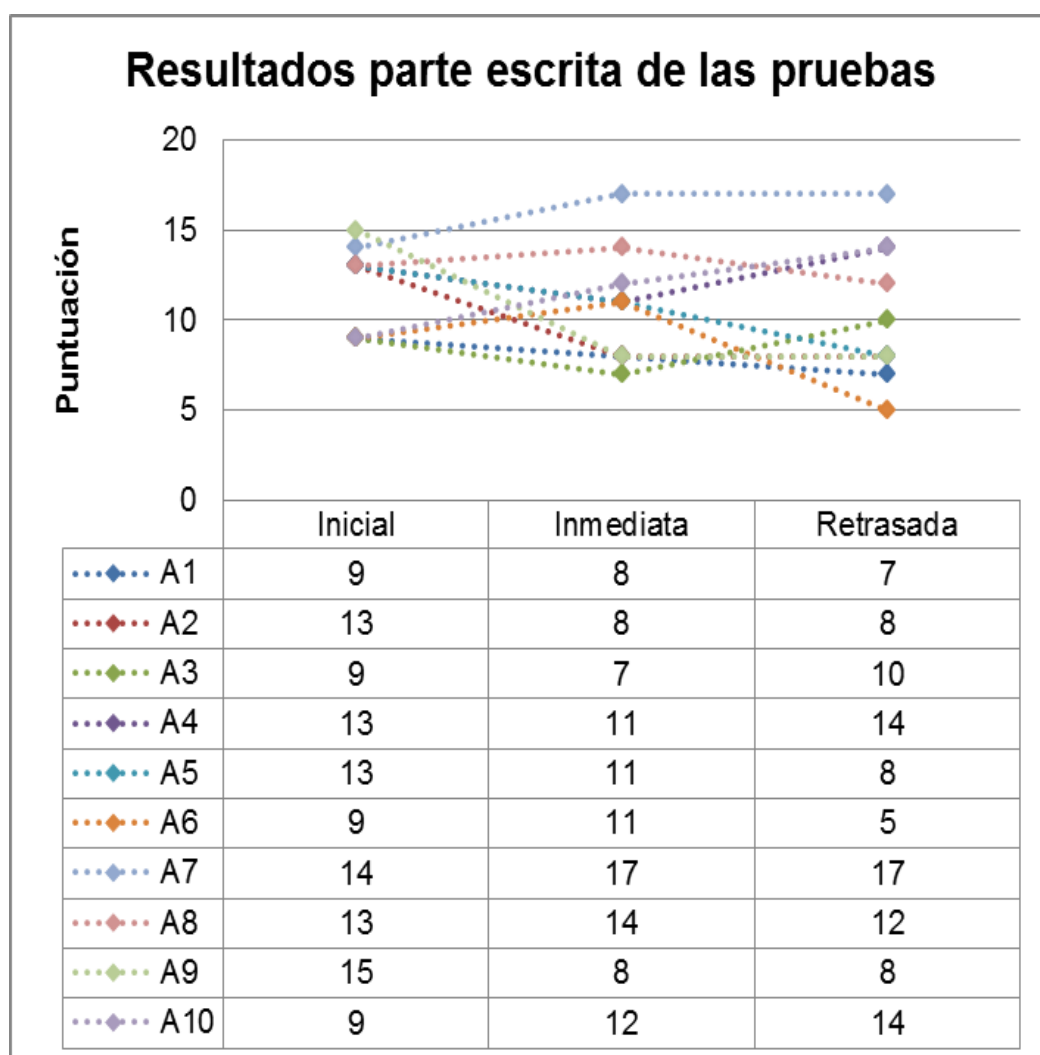
Una vez expuestos los resultados de los estudios por casos, se procedió a continuación a compararlos según las variables que forman parte de las preguntas de investigación de este estudio. El número limitado de sujetos implicados exige que cualquier resultado que se obtenga a partir de estas comparativas deba ser relativizado, puesto que no puede considerarse estadísticamente relevante. Sin embargo, las conclusiones que se extraigan reflejan las particularidades de este grupo de sujetos concreto, por lo que sirven como acercamiento a sus similitudes y diferencias. Asimismo, podrían servir de punto de partida para futuras investigaciones con un número mayor de sujetos.

En las siguientes gráficas se ha compilado la información sobre la puntuación que cada sujeto ha obtenido en las diferentes pruebas de evaluación realizadas, proporcionándose así una primera comparación visual en cada parte de la prueba de evaluación (parte visual y parte escrita) y a nivel global:



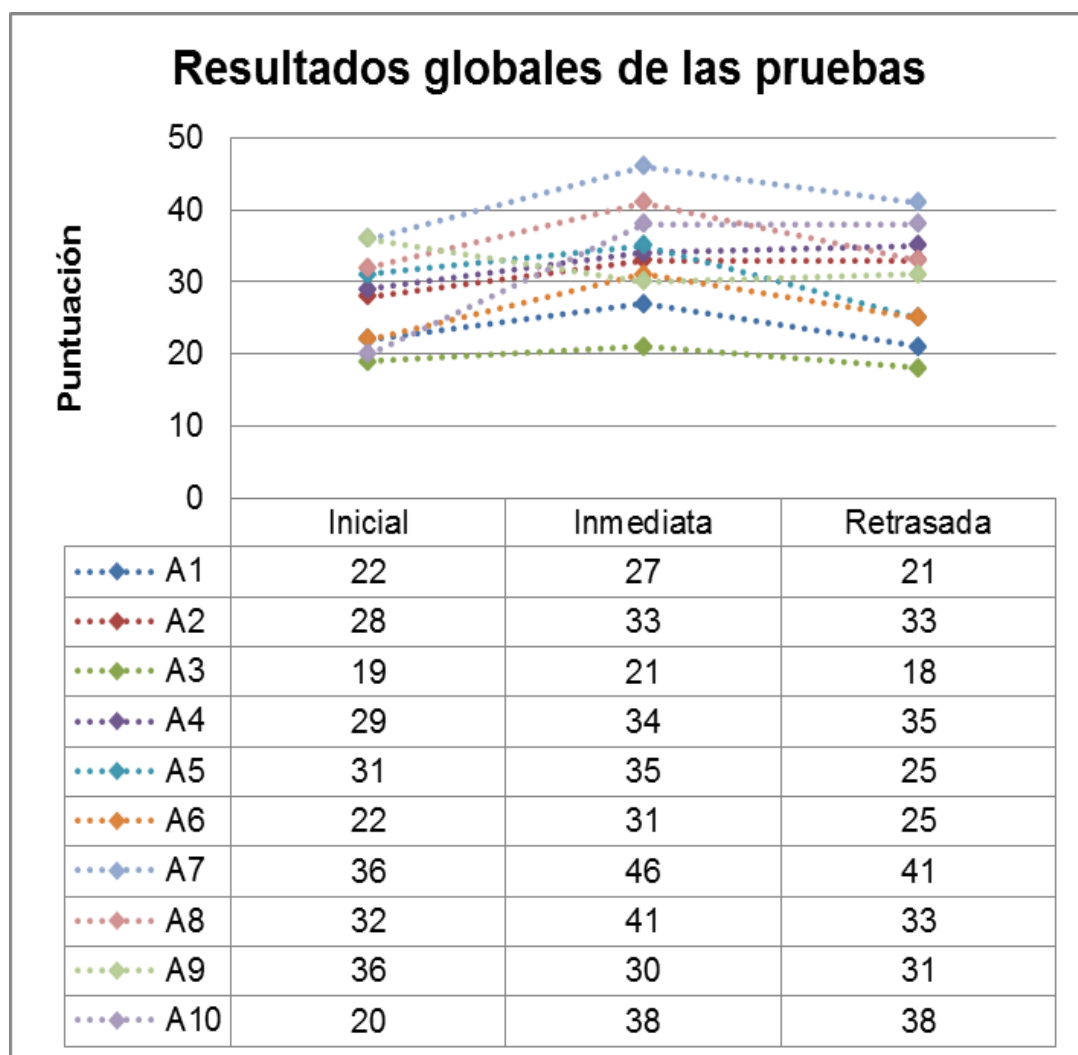
Gráfica 31: Evolución A1-A10 en la parte visual de las pruebas de evaluación

En esta primera gráfica se recopilan los resultados de la parte visual de las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, realizadas por los participantes en el estudio. La mayor parte de las evoluciones de los sujetos sigue una tendencia de uve invertida.



Gráfica 32: Evolución A1-A10 en la parte escrita de las pruebas de evaluación

Esta segunda gráfica muestra los resultados de la parte escrita de las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva que han realizado los participantes en el estudio. Como puede comprobarse, no todas las evoluciones dibujan una uve invertida, como ocurría en el caso de la parte visual de la prueba.



Gráfica 33: Evolución global A1-A10 en las pruebas de evaluación

En esta tercera gráfica se recogen los resultados globales obtenidos por los participantes en el estudio en las tres pruebas de evaluación de la comprensión auditiva realizadas. En este caso, se percibe de nuevo una uve invertida más o menos pronunciada como tendencia.

En la siguiente tabla se recapitulan los porcentajes de cambio de cada sujeto por cada parte (parte visual de la prueba o parte escrita de la prueba) y a nivel global. Se comparan, por tanto, la prueba inicial y la inmediata (1-2), la prueba inmediata y la retrasada (2-3) y la prueba inicial y la retrasada (1-3).

En rojo precedidos por el signo negativo se indican los retrocesos, en negro los avances y en azul la ausencia de retroceso o avance. Las diferencias de menos de un 5% no se considerarán relevantes, por lo que se marcan en azul.

A partir de estos datos se calcularán las medias correspondientes para establecer las comparativas.

A	Parte visual de las pruebas			Parte escrita de las pruebas			Global de las pruebas		
	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3
A1	46,15	-26,32	7,69	-11,11	-12,50	-22,22	22,73	-22,22	-4,55
A2	66,67	0	66,67	-38,46	0	-38,46	17,86	0	17,86
A3	40	-42,86	-20	-22,22	42,86	11,11	10,53	-14,29	-5,26
A4	43,75	-8,70	31,25	-15,38	27,7	7,69	17,24	2,94	20,69
A5	33,33	-29,17	-5,56	-15,38	-27,27	-38,46	12,90	-28,57	-19,35
A6	53,85	0	53,85	22,22	-54,55	-44,44	40,91	-19,35	13,64
A7	31,82	-17,24	9,09	21,43	0	21,43	27,28	-10,87	13,89
A8	42,11	-22,22	10,53	7,69	-14,29	-7,69	28,19	-19,51	3,13
A9	4,76	4,55	9,52	-46,67	0	-46,67	-16,67	3,33	-13,89
A10	136,36	-7,69	118,18	33,33	16,67	55,56	90	0	90

Tabla 26: Porcentajes de cambio en las pruebas de evaluación

Teniendo estos datos en cuenta, en la siguiente tabla se refleja el número de sujetos que mejora en cada parte y a nivel global en las pruebas de evaluación realizadas:

	Pruebas	Sujetos que mejoran
Parte visual de las pruebas	Prueba inicial a prueba inmediata	9/10
	Prueba inmediata a prueba retrasada	1/10
	Prueba inicial a prueba retrasada	8/10
Parte escrita de las pruebas	Prueba inicial - Prueba inmediata	4/10
	Prueba inmediata a prueba retrasada	3/10
	Prueba inicial a prueba retrasada	4/10
Global de las pruebas	Prueba inicial - Prueba inmediata	9/10
	Prueba inmediata a prueba retrasada	0/10
	Prueba inicial a prueba retrasada	5/10

Tabla 27: Número de sujetos que mejoran

A continuación, se presentan y analizan las posibles comparaciones atendiendo a la combinación de audio y subtítulos utilizada, a la franja de edad de los sujetos y al género.

7.1.2.1. Según la combinación de audio y subtítulos utilizada

Estudios previos habían sugerido que la combinación de audio y subtítulos más conveniente para los aprendientes de nivel intermedio es audio en versión original y subtítulos en la lengua materna (Caimi, 2006). Por ello, al tener en cuenta que los subtítulos hacen comprensible un *input* que sin su presencia estaría por encima del nivel de los aprendientes de nivel intermedio, se decidió estudiar si la lengua en la que se presentaran los subtítulos efectivamente influye en los resultados que obtuvieran estos aprendientes.

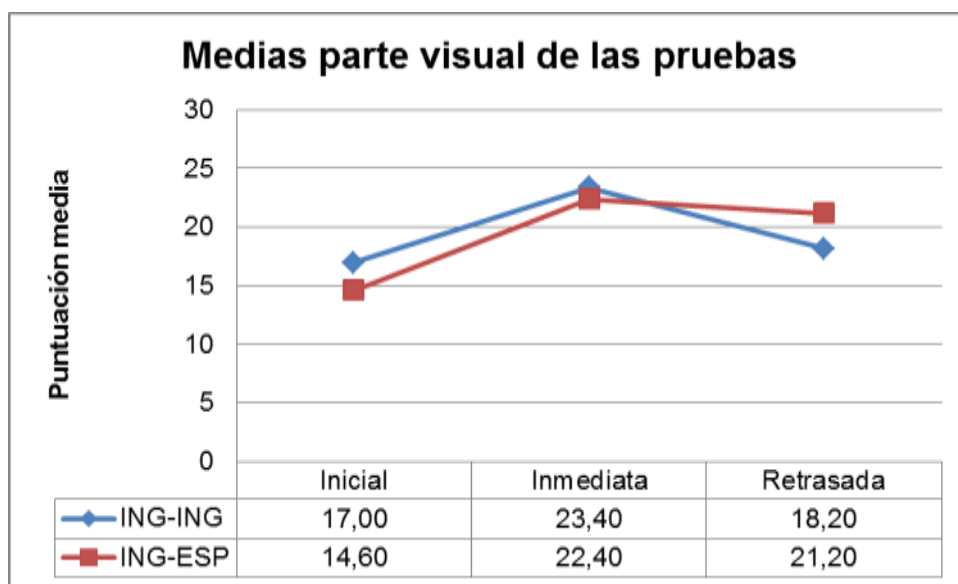
Con este fin, los sujetos fueron asignados aleatoriamente a uno de dos grupos posibles: audio en inglés y subtítulos en inglés (grupo 1) o audio en inglés y

subtítulos en español (grupo 2). En la siguiente tabla se muestran los sujetos asignados a cada grupo:

Aprendiente	Sexo	Grupo asignado		Aprendiente	Sexo	Grupo asignado
A1	M	2		A6	H	2
A2	H	2		A7	H	1
A3	M	1		A8	H	1
A4	M	1		A9	M	2
A5	H	1		A10	M	2

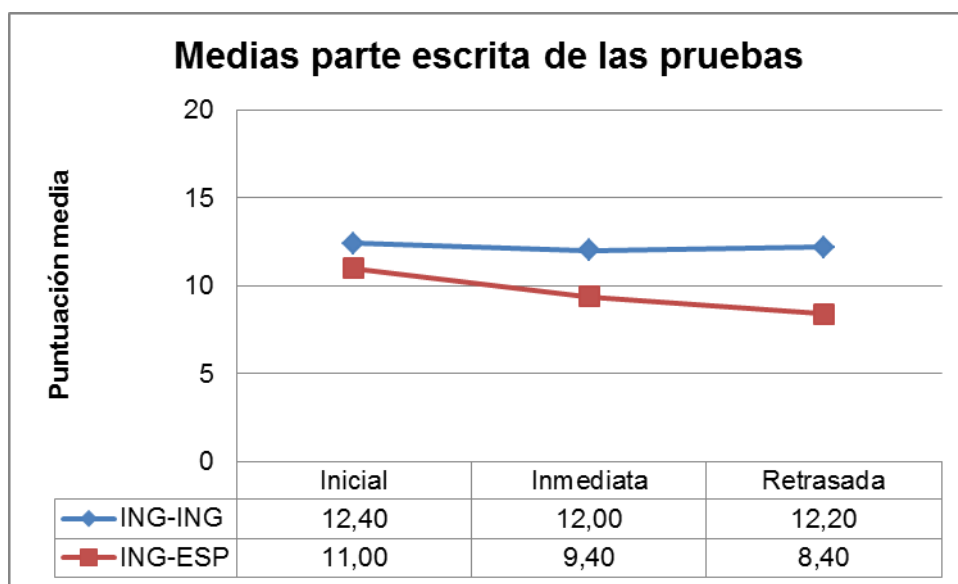
Tabla 28: Sujetos y combinación lingüística asignada

Se procuró que hubiera un número similar de hombres y mujeres en cada grupo. En el grupo 1 hay tres hombres y dos mujeres, mientras que en el grupo 2 hay tres mujeres y dos hombres. Como ya se hiciera en los estudios de casos, los datos se han recogido a partir de las tres pruebas de evaluación, contabilizando por separado los de la primera parte (parte visual) de estas pruebas, los de la segunda parte (parte escrita) y los globales. Se utiliza la media por cada combinación lingüística para valorar la evolución.



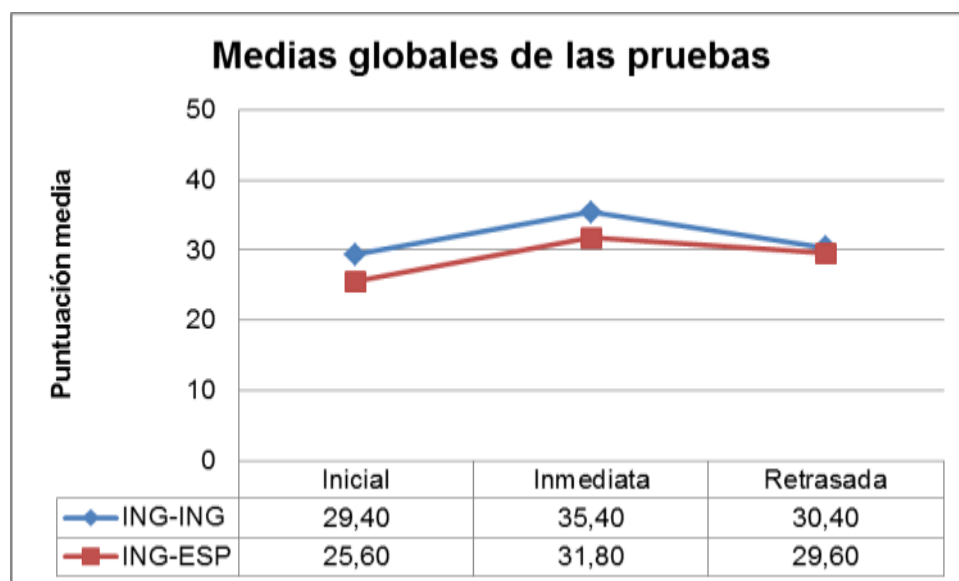
Gráfica 34: Evolución de las medias de la parte visual de las pruebas por combinación lingüística

En la parte visual, los sujetos del grupo 1 obtuvieron de media una puntuación más alta en la prueba inicial que los sujetos del grupo 2 (2,40 puntos de diferencia). De la prueba inicial a la inmediata el grupo 1 mejoró un 37,65%, mientras que el grupo 2 mejoró un 53,42% de media. De la prueba inmediata a la retrasada ambos grupos empeoraron: el grupo 1 un 22,22% y el grupo 2 un 5,36%. Ambos grupos mejoraron a nivel global en esta parte. El grupo 1 mejoró de la prueba inicial a la retrasada un 7,06% y el grupo 2 mejoró un 45,21%.



Gráfica 35: Evolución de las medias de la parte escrita de las pruebas por combinación lingüística

En la parte escrita, los sujetos del grupo 1 también partieron con una puntuación más alta de media en la prueba inicial (1,40 puntos más de media). Ambos grupos empeoraron de la prueba inicial a la inmediata: el grupo 1 empeoró un 3,23%, mientras que el grupo 2 empeoró más, un 14,55%. De la prueba inmediata a la retrasada, el grupo 1 remontó levemente, mejorando un 1,67%. El grupo 2 continuó empeorando un 10,64%. En esta parte a nivel global los dos grupos empeoraron: un 1,61% el grupo 1 y un 23,64% el grupo 2. Todos los porcentajes inferiores a un 5% no se considerarán relevantes en este estudio.



Gráfica 36: Evolución de las medias de las pruebas por combinación lingüística

Globalmente, la puntuación inicial del grupo 1 fue 3,8 puntos más alta. De la prueba inicial a la prueba inmediata ambos grupos mejoraron: un 20,41% el grupo 1 y un 24,22% el grupo 2. Al realizar la prueba retrasada, ambos grupos empeoraron: el grupo 1 empeoró un 14,12% y el grupo 2 algo menos, un 6,92%. Esto se traduce en una mejora global (de la prueba inicial a la prueba inmediata) de un 3,40% (no se considera relevante) en el caso del grupo 1 y de un 15,63% para el grupo 2.

7.1.2.2. Según la franja de edad a la que pertenecen los sujetos

Puesto que el factor edad incide en el aprendizaje, porque se produce una pérdida de la capacidad para aprender de forma paulatina, se decidió

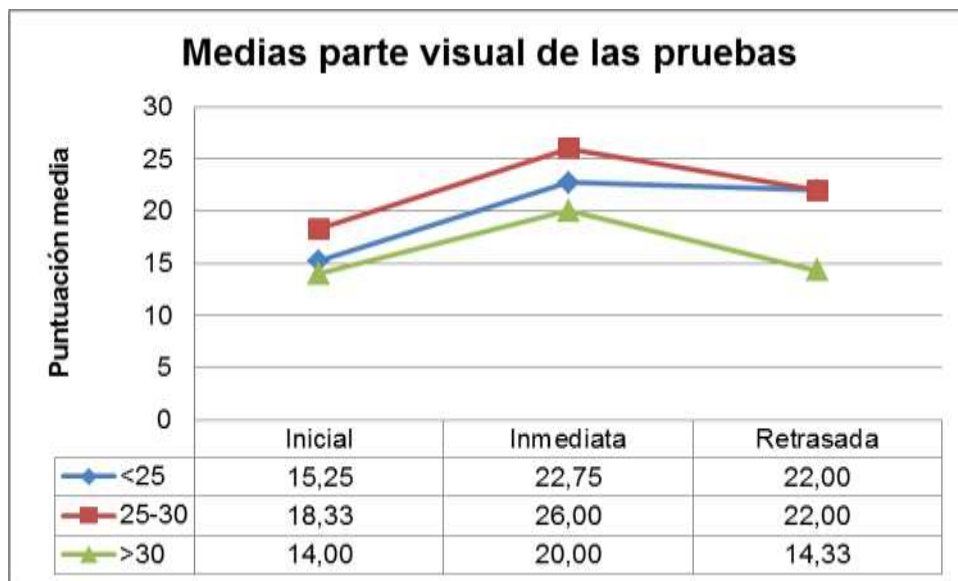
comprobar si entre los sujetos de la investigación, todos ellos adultos, habría diferencias significativas en las tres franjas de edad propuestas: menores de 25 años, de 25 a 30 años y a partir de 30 años. La siguiente tabla recuerda las edades de los sujetos:

Aprendiente	Edad		Aprendiente	Edad
A1	34 años		A6	23 años
A2	27 años		A7	29 años
A3	56 años		A8	35 años
A4	23 años		A9	20 años
A5	29 años		A10	23 años

Tabla 149: Sujetos y edades

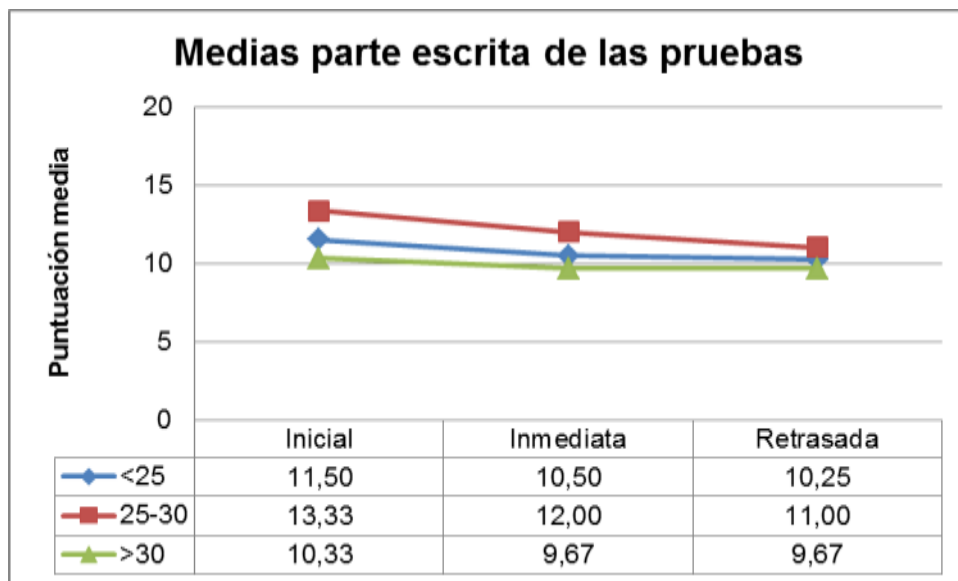
Así, hay cuatro sujetos menores de 25 años (A4, A6, A9 y A10), tres sujetos de entre 25 y 30 años (A2, A5, A7) y tres sujetos mayores de 30 años (A1, A3 y A8).

También en este caso se presentan los datos en tres gráficas. La primera muestra los resultados obtenidos en la parte visual, la segunda los obtenidos en la parte escrita y la tercera los globales.



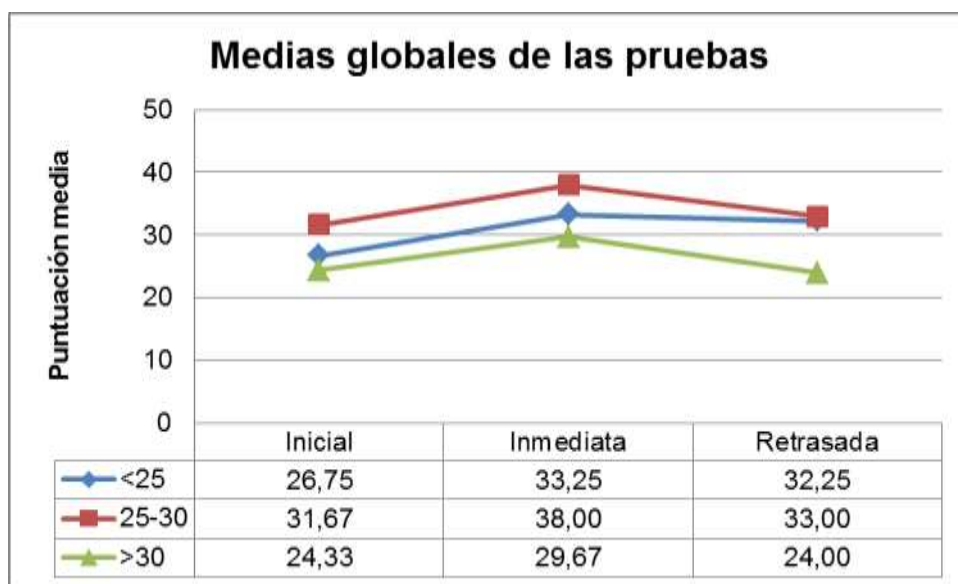
Gráfica 37: Evolución de las medias de la parte visual de las pruebas por edad

En la parte visual todas las franjas de edad mejoraron de la prueba inicial a la prueba inmediata: 7,5 puntos, 7,67 puntos y 6 puntos, respectivamente. Así, si se compara la prueba inicial con la inmediata, los menores de 25 años mejoraron un 49,18%, los comprendidos entre los 25 y los 30 años mejoraron un 41,84% y los mayores de 30 años mejoraron un 42,86%. De la prueba inmediata a la retrasada, todos empeoraron: un 3,30%, un 15,38% y un 28,33% respectivamente. Globalmente, en esta parte la franja de menores de 25 años mejoró un 44,26%, la franja de 25 a 30 años mejoró un 20,02% y la de mayores de 30 años mejoró un 2,32%. Todos los porcentajes inferiores a un 5% no se considerarán relevantes en esta investigación.



Gráfica 38: Evolución de las medias de la parte escrita de las pruebas por edad

En la parte escrita la tendencia generalizada es a empeorar en todos los grupos. Las tres franjas de edad analizadas empeoraron de la prueba inicial a la inmediata: la primera un 8,70%, la segunda un 9,98% y la tercera un 6,45%. De la prueba inmediata a la retrasada las dos primeras franjas empeoran (un 2,38% y un 6,45% respectivamente) y la tercera mantiene la misma puntuación media, por lo que no mejora ni empeora. A nivel global, los menores de 25 años empeoraron un 10,87%, los sujetos con edades comprendidas entre 25 y 30 años empeoraron un 17,48% y los mayores de 30 años empeoraron un 6,45%.



Gráfica 39: Evolución de las medias de las pruebas por edad

Los grupos de menores de 25 años y de 25 a 30 años mejoran globalmente tanto de la prueba inicial a la inmediata como de esta última a la retrasada. En cambio, los mayores de 30 años primero mejoran 5,34 puntos de la prueba inicial a la inmediata y a continuación empeoran 5,67 puntos. Esta franja de edad empeora también respecto a la puntuación media inicial. Así, las mejoras de la prueba inicial a la inmediata son un 24,30%, un 19,99% y un 21,92% respectivamente. Los empeoramientos de la prueba inmediata a la retrasada son un 3,01%, un 13,16% y un 19,10% respectivamente. Globalmente, la franja de menores de 25 años mejoró un 20,56%, la de 25 a 30 años mejoró un 4,20% y la franja de mayores de 30 años empeoró un 1,37%. Los porcentajes inferiores a un 5% no se considerarán relevantes al analizar estos datos.

7.1.2.3. Según el género de los sujetos

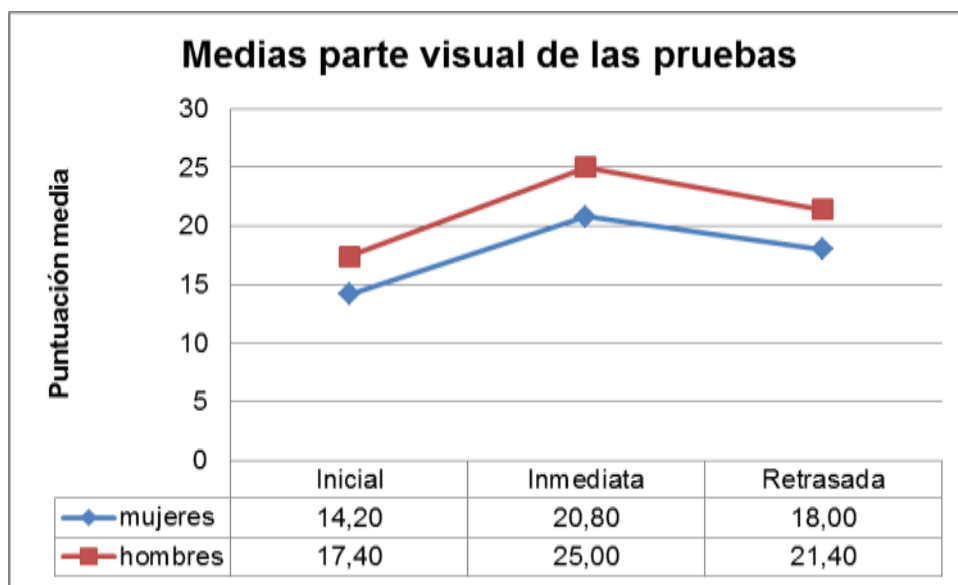
La última comparativa se estableció según el género de los sujetos del estudio, con el objetivo de comprobar si hubiera diferencias notables entre la evolución de hombres y mujeres tras el visionado de la serie propuesta. La siguiente tabla recuerda el género de cada uno de los sujetos:

Aprendiente	Sexo		Aprendiente	Sexo
A1	M		A6	H
A2	H		A7	H
A3	M		A8	H
A4	M		A9	M
A5	H		A10	M

Tabla 30: Sujetos y género

Hay, por tanto, equilibrio en el número de hombres y mujeres en este estudio (cinco hombres y cinco mujeres).

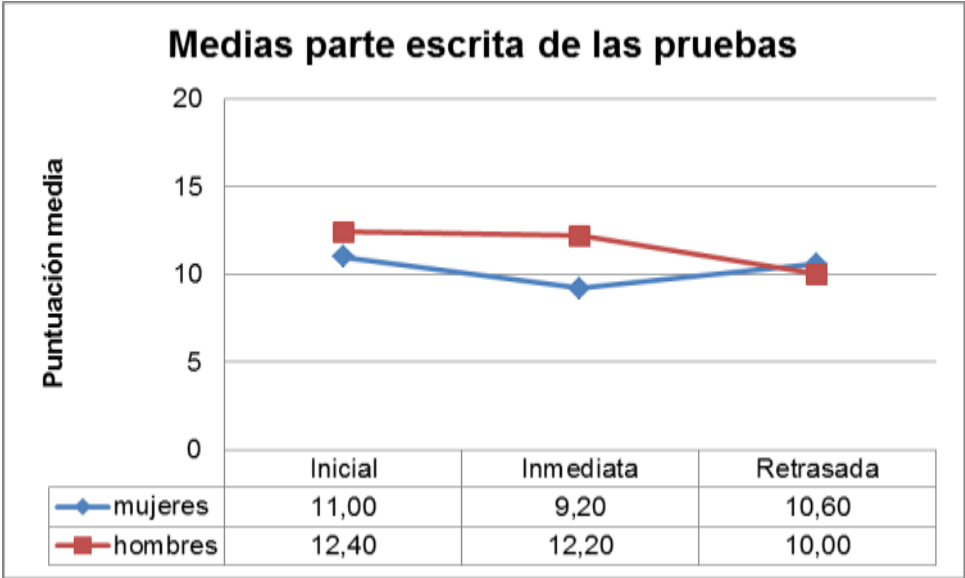
Se incluyen tres gráficas de datos. Una para la parte visual de las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, otra para la parte escrita de estas mismas pruebas y una tercera para los resultados globales.



Gráfica 40: Evolución de las medias de la parte visual de las pruebas por género

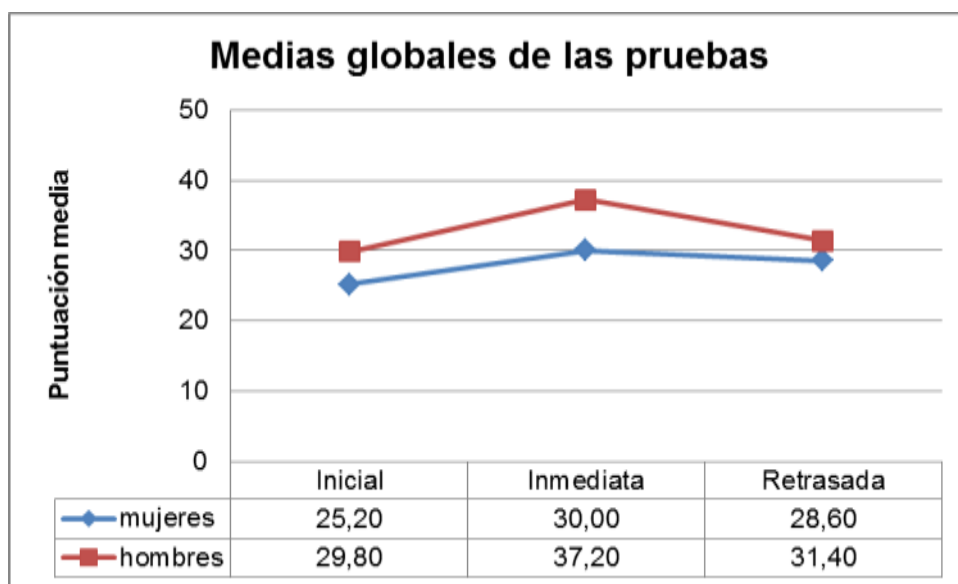
En la parte visual se observa cómo las puntuaciones medias dibujan inicialmente una tendencia muy similar para ambos géneros. Los hombres parten de una media de puntuación superior a la de las mujeres en esta parte

de la prueba inicial. De la prueba inicial a la inmediata, las mujeres mejoraron un 46,48% y los hombres un 43,68%. Ambos grupos empeoraron al realizar la prueba retrasada: un 13,46% las mujeres y un 14,40% los hombres. Las mejoras de la prueba inicial a la retrasada son un 26,76% y un 22,99% respectivamente.



Gráfica 41: Evolución de las medias de la parte escrita de las pruebas por género

Sin embargo, en la parte escrita se observa que los hombres empeoran paulatinamente (aunque su puntuación de partida es más alta), mientras que las mujeres remontan al realizar la prueba retrasada, casi volviendo a la puntuación inicial. De la prueba inicial a la inmediata los dos grupos empeoran: un 16,36% las mujeres y un 1,61% los hombres. De la prueba inmediata a la retrasada, las mujeres mejoran un 15,22% y los hombres empeoran un 18,03%. Globalmente (de la prueba inicial a la retrasada), los hombres empeoran en esta parte un 19,35% y las mujeres empeoran un 3,64%. Todos los porcentajes inferiores a un 5% no se considerarán relevantes en este estudio



Gráfica 42: Evolución de las medias de las pruebas por género

Aunque en cada parte de las pruebas de evaluación mujeres y hombres hayan evolucionado de forma diferente y en las puntuaciones iniciales los hombres tuvieran una media superior a la de las mujeres, a nivel global la mejora es similar. De la prueba inicial a la inmediata ambos mejoran: un 19,05% las mujeres y un 24,83% los hombres. De la prueba inmediata a la retrasada, mujeres y hombres empeoran: un 4,67% (no se considera relevante) y un 15,59% respectivamente. Las mejoras de la prueba inicial a la retrasada son de un 13,49% para las mujeres y un 5,37% para los hombres.

7.2. DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DEL CUESTIONARIO ADMINISTRADO

7.2.1. Datos cuantitativos

En el anexo tres se recogen las puntuaciones que los sujetos asignaron a cada ítem individual del cuestionario. No obstante, a continuación se desarrollan las puntuaciones otorgadas por ítem, para posteriormente poder asimilar las convergencias y divergencias resultantes en el análisis de estos datos. Recordamos primero la escala de respuestas:

Completo desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo parcialmente	De acuerdo parcialmente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

Tabla 151: Escala de respuestas del cuestionario

Se presentan en las siguientes líneas los ítems según las puntuaciones de los sujetos del estudio. Además, a partir de estos datos generales, se han tenido en cuenta las diferencias de grupo asignado según la combinación de audio y subtítulos, edad y género, con el objeto de poder comparar estos datos con los obtenidos en las pruebas de evaluación.

Ítem 1	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Creo que comprender el inglés oral es más difícil que leer, hablar o escribir en inglés.		A4		A2, A7, A10	A1, A3, A6, A9	A5, A8

Tabla 31: Puntuaciones del ítem 1 del cuestionario

Nueve de los diez sujetos están de acuerdo con esta afirmación en mayor o menor grado. La excepción es el A4 (grupo inglés-inglés, menor de 25 años, mujer), que considera que las competencias de producción (hablar y escribir) son más difíciles. La distribución por combinación lingüística, edades y géneros es equilibrada.

Ítem 2	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Me concentro más en el audio cuando no comprendo bien.		A1, A8	A3, A4, A5	A7, A10	A2, A6, A9	

Tabla 32: Puntuaciones del ítem 2 del cuestionario

Con esta afirmación están de acuerdo la mitad de los sujetos. El grupo 1 (audio y subtítulos en inglés) se distribuye en la escala 2 (A8) - 3 (A3, A4, A5) - 4 (A7), por lo que la mayoría están en desacuerdo con esta afirmación. El grupo 2 (audio en inglés y subtítulos en español) se distribuye entre el 2 (A1), 4 (A10) y 5 (A2, A6, A9), por lo que la mayoría están de acuerdo con esta afirmación. Por edades, la franja de mayores de 30 años se distribuye entre el 2 (A1, A8) y el 3 (A3), por lo que todos están en desacuerdo con la afirmación. Las otras dos franjas se distribuyen entre el 3, 4 y 5. La distribución por géneros para este ítem es uniforme.

Ítem 3	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Me concentro más en los subtítulos cuando no comprendo bien.	A1		A2	A3, A5	A6, A9	A4, A7, A8, A10

Tabla 33: Puntuaciones del ítem 3 del cuestionario

Ocho de los diez sujetos están de acuerdo con esta afirmación, relacionada directamente con la anterior (con la cual solo la mitad de los encuestados estaba de acuerdo). Las posibles implicaciones se desgranarán al analizar los resultados. Todos los sujetos del grupo 1 (inglés-inglés) están de acuerdo con este ítem, parcialmente (A3, A5) o muy de acuerdo (A4, A7, A8). Los sujetos

del grupo 2 (inglés-español) se dividen (dos están en desacuerdo y tres de acuerdo). En cuanto a las franjas de edad, se distribuyen uniformemente los menores de 25 años, que están de acuerdo (A6, A9) o muy de acuerdo (A4, A10) con la afirmación. La distribución por géneros es equilibrada.

Ítem 4	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Utilizo las palabras que comprendo para deducir el significado de las que no comprendo.					A1, A3, A4, A9, A10	A2, A5, A6, A7, A8

Tabla 34: Puntuaciones del ítem 4 del cuestionario

Todos los sujetos están de acuerdo o muy de acuerdo con este ítem. La distribución por combinaciones lingüísticas es equilibrada. La franja de edad de 25 a 30 años es la única que unánimemente ha otorgado un 6 a este ítem (A2, A5, A7). En cuanto al género, todos los hombres están muy de acuerdo con este ítem (6) y todas las mujeres de acuerdo (5).

Ítem 5	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Traduzco en mi cabeza las palabras que escucho.		A4	A3	A2, A6, A7, A8, A9	A1, A5, A10	

Tabla 35: Puntuaciones del ítem 5 del cuestionario

Ocho de diez sujetos están de acuerdo con este ítem. Los dos sujetos que están en desacuerdo son de la combinación lingüística inglés-inglés. La franja de edad de 25 a 30 años es la única que homogéneamente se muestra de

acuerdo con la afirmación (A2, A7, A5) y los hombres están de acuerdo parcialmente con este ítem (A2, A6, A7, A8) o de acuerdo (A5).

Ítem 6	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Traduzco en mi cabeza las palabras que leo en los subtítulos.		A4	A3	A1, A2, A5, A8, A9, A10	A6, A7	

Tabla 36: Puntuaciones del ítem 6 del cuestionario

También con este ítem ocho de los diez sujetos están de acuerdo. Se relaciona íntimamente con el anterior y son precisamente los mismos sujetos los que se muestran en desacuerdo con ambos ítems. Los sujetos de la combinación lingüística inglés-español están parcialmente de acuerdo (A1, A2, A9, A10) o de acuerdo (A6) con este ítem. Este resultado es llamativo si se tiene en cuenta que los subtítulos se mostraban en su lengua materna, por lo que se analizará en el epígrafe correspondiente. La franja de edad de 25-30 años es la que se muestra de acuerdo con la afirmación propuesta; las otras dos franjas de edad se distribuyen uniformemente. Por último, todos los hombres están parcialmente de acuerdo (A2, A5, A8) o de acuerdo con este ítem (A6, A7).

Ítem 7	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Utilizo las imágenes para comprender lo que está ocurriendo.					A2, A3, A4, A9, A10	A1, A5, A6, A7, A8

Tabla 37: Puntuaciones del ítem 7 del cuestionario

Hay unanimidad respecto a estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. La distribución por combinaciones lingüísticas se presenta equilibrada. Lo mismo ocurre con la distribución por franjas de edad. Por género, la mayor parte de los hombres está muy de acuerdo con el ítem (cuatro de cinco) y la mayor parte de mujeres está de acuerdo (también cuatro de cinco).

Ítem 8	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Me siento nervioso cuando escucho audios en inglés.	A2	A1, A8, A9, A10	A4, A5, A7		A3	A6

Tabla 38: Puntuaciones del ítem 8 del cuestionario

La mayor parte de los sujetos (ocho de diez) se muestra en desacuerdo con esta afirmación (lo cual contrasta con las respuestas otorgadas al ítem 1). La distribución por combinaciones lingüísticas y por géneros es uniforme. La franja de edad de 25 a 30 años se sitúa al completo en desacuerdo con el ítem (A2, A5, A7).

Ítem 9	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Me siento nervioso cuando veo series en inglés.	A1, A2	A4, A5, A8, A9, A10	A6, A7	A3		

Tabla 39: Puntuaciones del ítem 9 del cuestionario

Este ítem se relaciona estrechamente con el anterior. Nueve de los diez sujetos del estudio están en desacuerdo. Únicamente el A3 (que otorgó un 5 al anterior ítem), de la combinación lingüística inglés-inglés, mujer y mayor de 30 años,

manifiesta estar parcialmente de acuerdo con la afirmación. Así, las distribuciones por combinaciones lingüísticas, franjas de edad y géneros son uniformes.

Ítem 10	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Utilizo mi experiencia y conocimiento acumulados para ayudarme a comprender.					A1, A2, A3, A4, A6	A5, A7, A8, A9, A10

Tabla 40: Puntuaciones del ítem 10 del cuestionario

Con el ítem diez están de acuerdo los sujetos de forma unánime (cinco de acuerdo y cinco muy de acuerdo). Por combinaciones lingüísticas, franjas de edad y géneros la distribución es uniforme.

Ítem 11	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Creo que la comprensión oral del inglés es un reto para mí.			A2	A4, A6	A3, A5, A7, A9, A10	A1, A8

Tabla 41: Puntuaciones del ítem 11 del cuestionario

Nueve de diez sujetos están de acuerdo con esta afirmación en mayor o menor medida. Solo el sujeto A2 está parcialmente en desacuerdo (combinación lingüística inglés-español, de 25 a 30 años y hombre). Las asignaciones de puntuación son equilibradas según las tres variables que se contemplan.

Ítem 12	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
A medida que visiono el material, si me doy cuenta de que he malinterpretado algo, ajusto rápidamente mi interpretación.				A2, A3, A4, A6, A7, A10	A9	A1, A5, A8

Tabla 42: Puntuaciones del ítem 12 del cuestionario

Todos los encuestados están de acuerdo con este ítem. Por combinaciones lingüísticas, la distribución es uniforme. Lo mismo ocurre si se tienen en cuenta las franjas de edad y el género.

Ítem 13	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Intento recuperar la concentración cuando la pierdo.	A1			A3, A7	A2, A4	A5, A6, A8, A9, A10

Tabla 43: Puntuaciones del ítem 13 del cuestionario

Nueve de los diez sujetos están de acuerdo en mayor o menor grado con esta afirmación. Solo el A1 (combinación lingüística inglés-español, mujer, mayor de 30 años) está en completo desacuerdo, lo cual llama la atención y se analizará más adelante. La distribución por combinaciones lingüísticas es equilibrada. Todos los menores de 25 años están de acuerdo (A4) o muy de acuerdo con la afirmación (A6, A9, A10). La distribución por géneros es uniforme para este ítem.

Ítem 14	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Cuando tengo dificultad para comprender, pauso la grabación o la rebobino.	A2, A7			A1, A5, A10	A3, A4, A6	A8, A9

Tabla 44: Puntuaciones del ítem 14 del cuestionario

La mayor parte de los sujetos está de acuerdo con esta afirmación. Solo dos se muestran en completo desacuerdo, uno de cada combinación lingüística, de entre 25 y 30 años y hombres. Por lo demás, la distribución es uniforme (por combinaciones lingüísticas, por franjas de edad y por género).

Ítem 15	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
A medida que veo la serie, comparo lo que comprendo con lo que sé sobre el tema.		A2, A4, A5, A7		A3, A8	A1, A9, A10	A6

Tabla 45: Puntuaciones del ítem 15 del cuestionario

En este ítem hay diversidad de opiniones, ya que cuatro se muestran en desacuerdo y cinco están de acuerdo en mayor o menor grado. La mayoría de la combinación lingüística inglés-español está de acuerdo (salvo el A2). En cambio para el grupo 1 (inglés-inglés) tres están en desacuerdo (A4, A5, A7) y dos están parcialmente de acuerdo. Por franjas de edad, la franja de 25 a 30 años se muestra unánimemente en desacuerdo. La distribución por género es uniforme.

Ítem 16	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Traduzco solo las palabras clave que escucho.		A1, A7	A2, A4, A10	A3, A8, A9	A5, A6	

Tabla 46: Puntuaciones del ítem 16 del cuestionario

Con el ítem 16 hay disparidad de opiniones. Las distribuciones por combinaciones lingüísticas son uniformes, al igual que por franjas de edad y por género. Ninguno de los encuestados otorga una puntuación extrema (1 o 6) al nivel de acuerdo o desacuerdo con esta afirmación. Este ítem se relaciona con el número 5 (“Traduzco en mi cabeza las palabras que escucho”) y esta interacción se analizará más adelante.

Ítem 17	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Traduzco solo las palabras clave de los subtítulos.	A1	A6, A7	A2, A10	A3, A4, A5, A9	A8	

Tabla 47: Puntuaciones del ítem 17 del cuestionario

Este ítem se relaciona directamente con el anterior y con el ítem 6 (“Traduzco en mi cabeza las palabras que leo en los subtítulos”). También en este caso las opiniones son muy diversas y serán objeto de un análisis más detallado. Las distribuciones por combinaciones lingüísticas, por franjas de edad y por género son equilibradas.

Ítem 18	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Utilizo la idea general para deducir el significado de palabras que no comprendo.					A1, A2, A3, A6, A10	A4, A5, A7, A8, A9

Tabla 48: Puntuaciones del ítem 18 del cuestionario

Todos los sujetos están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación planteada en este ítem. La mayor parte del grupo 1 (inglés-inglés) está muy de acuerdo (cuatro de cinco) con la afirmación, mientras que lo contrario ocurre en el grupo 2 (inglés-español). Por franjas de edad y por género la distribución es uniforme.

Ítem 19	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Estoy satisfecho con mi comprensión general de la serie.		A3		A1, A5, A6, A7, A8	A2, A4, A9, A10	

Tabla 49: Puntuaciones del ítem 19 del cuestionario

En este caso, solo el sujeto A3 (inglés-inglés, mayor de 30 años y mujer) no está de acuerdo con la afirmación. Las distribuciones por combinaciones lingüísticas y por franjas de edad son uniformes para las otras dos opciones presentes (parcialmente de acuerdo o de acuerdo). Por género, la mayor parte de los hombres está parcialmente de acuerdo (cuatro de cinco).

Ítem 20	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Utilizo el diccionario para buscar palabras que no comprendo.	A2, A4	A10	A7	A8	A1, A3	A5, A6, A9

Tabla 50: Puntuaciones del ítem 20 del cuestionario

Este es el ítem que ha suscitado una mayor divergencia de opiniones. Por combinaciones lingüísticas, el grupo 1 (inglés-inglés) es más heterogéneo en cuanto a las puntuaciones asignadas (A4, A7, A8, A3, A5). En el grupo 2 (inglés-español) hay dos sujetos que se muestran en desacuerdo (A10) o en completo desacuerdo (A2) y tres de acuerdo (A1) o muy de acuerdo (A6, A9). Los mayores de 30 años están parcialmente de acuerdo (A8) o de acuerdo (A1, A3) con la afirmación. Las otras dos franjas de edad se distribuyen de forma uniforme. Esto mismo ocurre si se tiene en cuenta el género.

Ítem 21	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Voy a seguir viendo series en inglés con subtítulos en español.		A3	A4, A8	A5, A10	A2, A6, A7	A1, A9

Tabla 51: Puntuaciones del ítem 21 del cuestionario

Siete de los diez sujetos están más o menos de acuerdo con esta afirmación. Por combinación lingüística, el grupo 2 (inglés-español) se muestra parcialmente de acuerdo, de acuerdo o muy de acuerdo. La distribución por franjas de edad y por género es uniforme.

Ítem 22	Grado de acuerdo					
	1	2	3	4	5	6
Voy a seguir viendo series en inglés con subtítulos en inglés.			A6	A7	A2, A3, A4, A10	A1, A5, A8, A9

Tabla 52: Puntuaciones del ítem 22 del cuestionario

Con el ítem 22 están de acuerdo nueve de los diez sujetos, la mayor parte de ellos de acuerdo o muy de acuerdo. Únicamente se muestra parcialmente en desacuerdo el A6 (combinación lingüística inglés-español, menor de 25 años y hombre). Las distribuciones por combinaciones lingüísticas y por franjas de edad son uniformes. En cambio, por género las mujeres se muestran de acuerdo (A3, A4, A10) o muy de acuerdo (A1, A9) con la afirmación, mientras que la distribución de los hombres es uniforme.

Los datos cuantitativos del cuestionario expuestos se incluirán más adelante en el análisis de cada caso y en los de las comparativas establecidas. Al relacionar estos datos con los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva y con los datos cualitativos del cuestionario, reflejados en el siguiente epígrafe, se obtendrá una imagen más completa del progreso de cada sujeto y de los progresos grupales. Es decir, se extraerán conclusiones a partir de la puesta en común de todos los datos que se presentan para cada caso y para las comparativas de combinaciones lingüísticas, franjas de edad y género. Las consecuencias que de este macroanálisis se extraigan serán aplicables a los casos que componen este estudio, ya que el tamaño de esta *a priori* no permite la extrapolación a otros sujetos externos a la investigación.

7.2.2. Datos cualitativos

A continuación se reproducen los comentarios abiertos de aquellos sujetos que estimaron oportuno aportar algún dato cualitativo a modo de pregunta abierta y opcional como parte del cuestionario administrado. Son tres participantes de cada combinación lingüística, tres de cada franja de edad representada y, en cuanto al género, tres hombres y tres mujeres los que han respondido a esta parte cualitativa del cuestionario (seis participantes en total), como se recoge en la siguiente tabla:

A2	“Creo que en subtitulado se pierde información, ya sea porque han reducido el texto para poder reproducirlo en pantalla, o porque, de no reducirlo, el texto está poco tiempo a la vista”.	EN-ES	25-30 AÑOS	H
A3	“Creo que comprender el inglés oral (<i>listening</i> y <i>speaking</i>) es más difícil que leer o escribir en inglés. Siempre siento miedo cuando escucho audios en inglés, porque creo que no voy a entender casi nada, solo algunas palabras sueltas. Procuo no traducir, sino comprender las palabras en inglés. Me resulta muchísimo más útil para la comprensión de una serie o de un <i>film</i> los subtítulos en inglés, porque la forma gráfica refuerza lo oral, la pronunciación de la palabra”.	EN-EN	<30 AÑOS	M
A7	“Creo que ver materiales amenos en otros idiomas es una buena forma de mantener un contacto con esos idiomas”.	EN-EN	25-30 AÑOS	H
A8	“Me parece interesante seguir una serie concreta a un ritmo considerable (mínimo un capítulo diario) porque expresiones, vocabularios y tonos son los mismos y permite comprender mejor a medida que se avanza. Además, el entretenimiento que supone ‘empuja’ mucho a comprender lo que está ocurriendo. Es un buen método para comprender el inglés oral”.	EN-EN	<30 AÑOS	H

A9	“Creo que aprender inglés viendo películas o series es una de las mejores maneras de aprender inglés oral y de entender el acento, y también es una buena manera para que la gente a la que le cuesta concentrarse en estudiar aprendan inglés ya que es más entretenido y hay una gran variedad de series y películas”.	EN-ES	>25 AÑOS	M
A10	“Creo que ver series en inglés subtituladas en español es un gran paso para aprender inglés. Por mi parte, voy a comenzar a verlas en inglés subtituladas en inglés para ir un paso más allá. Me ha encantado la serie y la experiencia”.	EN-ES	>25 AÑOS	M

Tabla 53: Aportaciones cualitativas del cuestionario

Así, aunque todos los sujetos proporcionaron el cuestionario en lo que a la parte cuantitativa respecta, solo seis (el 60% de los sujetos del estudio) respondieron a esta pregunta abierta.

Estos datos se analizarán también durante el análisis general de los resultados hasta ahora expuestos.

7.3. Análisis de los datos

Expuestos los resultados de cada sujeto en las pruebas de evaluación y en el cuestionario (datos cuantitativos y cualitativos), así como los resultados vistos desde el punto de vista de la combinación lingüística (audio y subtítulos) utilizada, la franja de edad en la que se ubican los sujetos y el género de estos, los siguientes subepígrafes se dedicarán al análisis de los datos primero de caso por caso y, a continuación, por comparativas.

7.3.1. Análisis por caso

Los diez sujetos que han visionado la serie *Castle* son muy diferentes y, aunque al comparar sus resultados ha sido posible establecer algunos patrones

que se analizarán en el epígrafe 7.3.2., el estudio caso por caso de la mejora de la comprensión auditiva es central en esta investigación. Por ello, se presenta a continuación de forma pormenorizada la evolución de cada sujeto.

7.3.1.1. Evolución del A1

Con el sujeto 1 se entró en contacto tras conocer su interés por mejorar su nivel de inglés para buscar opciones laborales en el Reino Unido. Es una mujer de 34 años. Tras realizar la prueba inicial para comprobar si su puntuación de partida se ajustaba a los mínimos y máximos establecidos (obtuvo 22 puntos de 50 posibles), se le invitó a participar en el estudio con la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en inglés. A través de un servicio de mensajería instantánea comunicó tras visionar el primer episodio de la serie que encontraba bastantes dificultades en la comprensión, por lo que solicitó cambiar a la combinación de audio en inglés y subtítulos en español. Esto pudo deberse a una falta de familiaridad con el material audiovisual subtulado, ya que este sujeto en concreto no había utilizado este medio como complemento en el aprendizaje del inglés. También, la ausencia de contacto con el inglés desde que terminara su licenciatura pudo provocarle inseguridad en el primer contacto con el idioma. De hecho, durante la realización de la primera prueba mencionó en varias ocasiones que no estaba completamente segura de la respuesta seleccionada. Dado que fue uno de los primeros sujetos en participar en la investigación, se procedió a modificar su combinación lingüística a partir del segundo episodio de la primera temporada.

Como no se facilitaron las cuatro temporadas de la serie a este sujeto directamente al inicio del visionado, se mantuvieron dos encuentros con el fin de proporcionarle la segunda temporada y, después, las temporadas tercera y cuarta. De esta forma, se pudo observar que el sujeto se mostraba cada vez más motivado respecto al visionado, dado que mantuvo conversaciones sobre el argumento y relató cómo su comprensión de la serie era cada vez más satisfactoria. En ningún momento mostró este sujeto signos de querer abandonar el estudio, aunque sí mencionó la velocidad de los subtítulos en español como uno de los elementos que más dificultad le suponía. La situación personal de este sujeto ha sido bastante estable durante el visionado.

La evolución del A1 en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva sigue el patrón de una mejora leve de la prueba inicial (parte de 22 puntos) a la inmediata (obtuvo 27 puntos, lo que supone una mejora de un 22,73%) y una vuelta a los valores iniciales al realizar la prueba retrasada (21 puntos). Como el empeoramiento de la prueba inicial a la retrasada es menor a un 5% no se considera relevante para este estudio. El retroceso probablemente se deba a la falta de contacto con el inglés durante las semanas que transcurrieron tras realizar la prueba retrasada.

Toda mejora se produjo en la parte denominada “visual” de la prueba de evaluación, en la que mejoró 6 puntos de la prueba inicial a la inmediata. Recordemos que en esta parte se escoge una imagen de tres posibles tras escuchar un fragmento de audio breve. Esta mejora podría atribuirse a una influencia positiva del contacto constante con imágenes durante el visionado de la serie *Castle* o a una predisposición más favorable hacia esta parte de la prueba, que el sujeto estimó más sencilla que la segunda parte desde que realizara la prueba inicial. Reiteró esta percepción al realizar la prueba inmediata y la prueba retrasada. En la parte escrita de las pruebas de evaluación, en cambio, no mejoró en ningún momento. En esta parte escrita, recordamos que no hay imágenes, sino que se debe elegir entre tres posibles respuestas por escrito. A raíz de las puntuaciones obtenidas, podemos concluir que para este sujeto en particular el visionado en inglés con subtítulos en español de la serie *Castle* únicamente ha tenido un efecto ligeramente positivo justo al finalizar dicho visionado, concretamente en la parte visual de la prueba de evaluación inmediata.

En cuanto al cuestionario, este sujeto no aportó comentarios cualitativos, por lo que nos centraremos exclusivamente en la parte cuantitativa de este y las posibles relaciones que se puedan establecer con los resultados de las pruebas de evaluación.

El A1 se mostró de acuerdo con el hecho de que la comprensión auditiva del inglés sea la competencia tradicional más difícil, por encima de leer, hablar o escribir. Declara estar muy de acuerdo en que la comprensión oral es un reto para ella. Estas dos afirmaciones se relacionan directamente con las creencias del A1, que como adelantábamos constituyen un factor que puede influir en los

resultados que este obtenga. Como decíamos al mencionar las pruebas de evaluación, este sujeto consideró que la parte visual de la prueba era más sencilla. Sin embargo, el A1 manifestó no sentir ansiedad a la hora de escuchar audios en inglés, ni mucho menos al ver series en este idioma. No ocurría así cuando tuvo que realizar las pruebas de evaluación, durante las cuales se mostró bastante insegura. Quizás su ansiedad se restrinja al miedo a fracasar en los exámenes o a no cumplir las expectativas que de las pruebas de evaluación se derivasen (participar en el estudio, mejorar su puntuación como había ocurrido con otros sujetos, agradar a la investigadora obteniendo una puntuación determinada, saber que su comprensión auditiva es adecuada para poder trasladarse a Reino Unido, etc.).

En cuanto a su comprensión general de la serie, el A1 solo está parcialmente satisfecho, lo cual puede estar provocado por una combinación de falta de comprensión durante el visionado y la vuelta a los valores iniciales en la puntuación de la prueba de comprensión auditiva, aunque de la prueba inicial a la inmediata sí mejorase. Además, como señalábamos con anterioridad, la velocidad de los subtítulos en español le supuso una dificultad añadida en algunos momentos, circunstancia que mencionó sobre todo al comenzar el visionado.

Según el cuestionario, cuando no comprende bien, el A1 no se concentra más ni en el audio, ni en los subtítulos. Parece que o bien acepta que no ha comprendido y simplemente sigue visionando el material o bien intenta recomponerse aplicando otras estrategias a su alcance como utilizar la idea general, las palabras que sí comprende, las imágenes y la experiencia acumulada. También emplea la traducción para aclarar el significado de las palabras que escucha y no conoce (no solo las palabras clave) y hace uso del diccionario. Otras estrategias que aplica son ajustar la interpretación del material visionado, comparar lo comprendido con sus conocimientos sobre el tema o hacer uso de las opciones del DVD (rebobinar, pausar).

Es sorprendente que este sujeto no utilice como estrategia el recuperar la concentración tras perderla. Esto puede deberse a que acepte estos momentos de desconcentración como algo natural o que sus niveles de concentración

fueran tan elevados que no se permitiera desconcentrarse. Su nivel de compromiso con el estudio fue siempre muy elevado.

A este sujeto se le recomendó que perseverase con el empleo de subtítulos en español y que empezase a introducir material subtitulado en inglés, ya que es posible que esta combinación lingüística le resulte más provechosa que la utilizada, sobre todo con el objeto de identificar las formas escritas del inglés. En el cuestionario, el A1 se mostró muy de acuerdo con la idea de seguir utilizando series en versión original subtitulada en inglés o en español.

7.3.1.2. Evolución del A2

El Aprendiz 2 tenía intención de preparar el examen conducente a acreditar el nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Como tampoco tenía acreditado el nivel B1, manifestó su interés en participar en este estudio. Es un hombre de 27 años. Se le asignó la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en español y, junto con el A4, fue el primer sujeto en completar el ciclo de visionado y pruebas de evaluación de la comprensión auditiva. En la prueba inicial recordamos que obtuvo 28 puntos sobre 50 posibles. Durante la realización de esta prueba se mostró muy tranquilo, aunque manifestó que la parte escrita de la prueba le había resultado más difícil que la parte visual de esta.

El A2 inició el visionado inmediatamente y se le fueron facilitando las temporadas de la serie a medida que terminaba la anterior. Con este sujeto se mantuvo una comunicación muy estrecha, por lo que a lo largo de varias entrevistas informales manifestó que en ocasiones los personajes de la serie hablaban demasiado rápido para seguir su discurso, incluso con el apoyo de los subtítulos en español. Estos a veces no permanecían el suficiente tiempo en pantalla o contenían divergencias de contenido respecto al discurso oral, según manifestó el A2 tanto durante los encuentros mantenidos, como en la parte cualitativa del cuestionario administrado tras el visionado. Sobre todo, el sujeto percibió que los subtítulos en ocasiones omitían información transmitida en el discurso oral.

La motivación de este sujeto crecía a medida que visionaba las temporadas, especialmente al llegar al fin de cada temporada, que normalmente cierra con un final intrigante que provoca en el espectador el deseo de continuar visionando la siguiente temporada. Este sujeto no manifestó querer abandonar el visionado en ningún momento y su situación personal fue estable durante el visionado y al realizar las pruebas de evaluación.

En las pruebas de evaluación, el A2 mejoró un 17,86% (cinco puntos) tras el visionado y mantuvo esta mejora de la prueba inmediata a la retrasada. Su evolución por cada parte de la prueba (visual y escrita, respectivamente) es interesante porque obtuvo exactamente los mismos puntos en cada parte tanto en la prueba inmediata como en la retrasada. Esto podría deberse a que los efectos del visionado fueron especialmente beneficiosos para este sujeto. En la parte visual mejoró un 66,67% (diez puntos), mientras que en la parte escrita empeoró un 38,46% (cinco puntos), de modo que toda la mejora se produjo en la parte denominada visual de la prueba de evaluación. En definitiva, parece que el visionado tuvo un efecto positivo en el A2, efecto que se mantuvo al realizar la prueba retrasada y en la misma proporción en cada parte de la prueba de evaluación. Si tuviéramos en cuenta únicamente la parte visual, este sujeto habría mejorado un 66,67%, una mejora muy superior a la global. Quizás exista una correlación positiva entre estar en contacto permanentemente con imágenes durante el visionado y esta parte de la prueba de evaluación en el caso concreto del A2. Cabe mencionar que este sujeto estimó que la parte visual de la prueba era más sencilla que la escrita desde que realizara la prueba inicial, lo que puede influir como factor creencia sobre la puntuación obtenida en la parte escrita de la prueba.

En cuanto a la parte cuantitativa del cuestionario, el A2 está parcialmente de acuerdo con considerar el inglés la competencia más difícil de las cuatro tradicionales, puesto que hablar le parece la más complicada de estas. La comprensión auditiva no supone un reto para este sujeto y no muestra ninguna ansiedad al escuchar fragmentos de audio o ver series en este idioma. Está satisfecho con su comprensión de la serie.

En el empleo de estrategias, el A2 se concentra más en el audio cuando no comprende bien. Como los subtítulos están en su lengua materna, parece que

este sujeto intenta centrarse más en el audio en inglés porque va más allá de la comprensión que le pueden ofrecer los subtítulos en español y para intentar comprender realmente el inglés y aprender esta lengua. Utiliza las palabras que sí comprende, la idea general y las imágenes para deducir el significado cuando no comprende, así como la experiencia que ha acumulado. Ajusta su interpretación a medida que escucha, intenta recuperar la concentración cuando la pierde y traduce las palabras que escucha o lee (no solo las palabras clave). Seguramente la capacidad contrastiva a la que hace mención este sujeto le permita aplicar la estrategia de traducción a medida que visiona el material, comparando continuamente el audio con la traducción de los subtítulos.

Este sujeto no utiliza el diccionario para buscar términos que no comprenda, no hace uso de las opciones del DVD como pausar o rebobinar la grabación y no realiza comparaciones entre lo que ve y lo que ha visto. Esto último quizás pueda deberse a que no cuenta con tiempo suficiente para aplicar esta estrategia. Las anteriores estrategias (uso del diccionario y de las opciones del DVD) podrían suplirse mediante otras estrategias que sí aplica el A2, como las relativas a apoyarse en el contexto (otras palabras que sí comprende, idea general, imágenes). Resulta lógico que un sujeto que utiliza subtítulos en español no haga uso del diccionario con frecuencia o no necesite utilizar las opciones disponibles en el DVD. Sin embargo, este sujeto mencionaba que a veces percibía que subtítulos y audio presentaban divergencias. Al identificar estos fragmentos, quizás no llegara a identificar las palabras del audio. Podría haber utilizado las opciones del DVD para volver a escuchar estos fragmentos “conflictivos” o buscado en el diccionario su significado, siempre y cuando consiguiera identificar las palabras y necesitara comprobar su significado.

Este sujeto se muestra de acuerdo con la idea de seguir viendo material audiovisual subtulado en español o en inglés. Se le recomendó que integrase esta actividad y que también utilizase subtitulación en inglés. Nos consta que este sujeto ha integrado esta actividad en su vida diaria, visionando series de actualidad en versión original subtitulada como *Arrow*, *Game of Thrones* o *Sherlock*.

7.3.1.3. Evolución del A3

El A3 estudia inglés por placer y el nivel de las clases a las que asistió el curso anterior a la realización del visionado (que tuvo lugar durante el verano) fue intermedio. Es una mujer de 56 años. Se le asignó inicialmente la combinación de audio en inglés y subtítulos en español, pero antes de iniciar el visionado manifestó su preferencia por el empleo de subtítulos en inglés y se procedió a cambiar esta asignación con el fin de mantener su participación en el estudio y aumentar su motivación. En la parte cualitativa del cuestionario, el A3 refleja este hecho con el siguiente comentario: “Me resulta muchísimo más útil para la comprensión de una serie o de un film los subtítulos en inglés, porque la forma gráfica refuerza lo oral, la pronunciación de la palabra”. De hecho, llegó a mencionar que la combinación de audio en inglés y subtítulos en español probablemente no le habría hecho mejorar su puntuación en las pruebas de evaluación.

El A3 inició el visionado tras realizar la prueba inicial, en la que obtuvo 19 puntos de 50 posibles. Durante el visionado manifestó en repetidas ocasiones, durante los encuentros mantenidos, que la dificultad de audio en inglés y subtítulos en inglés era excesiva y que el argumento de la serie en concreto no le interesaba. Se la animó a continuar con el visionado en el sentido de que mejoraría su nivel de inglés una vez transcurridas las 57 horas de exposición y, finalmente, lo completó.

En las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, el A3 empeoró un 5,26% (un punto) de la prueba inicial a la retrasada a nivel global. Cabe mencionar una mejora del 40% (cuatro puntos) en la parte visual de la prueba de evaluación inmediata con respecto a la inicial, lo que puede traducirse en un efecto positivo leve del visionado sobre esta parte de la prueba. Probablemente el sujeto se apoyase mucho en el contexto visual proporcionado por las imágenes, dado que comprender el audio y los subtítulos le resultaba difícil.

Por otra parte, el factor motivación podría incidir especialmente en este sujeto, ya que la mejora global obtenida en la prueba inmediata (un 10,53%) con respecto a la prueba inicial le supuso una decepción tras el esfuerzo invertido durante el visionado. El A3 también manifestó que la parte escrita le resultaba

más difícil que la visual en la prueba de evaluación administrada, desde que realizara la prueba inicial.

Otro factor que puede influir negativamente en este caso es la ansiedad o el miedo al fracaso. El A3 señala en la parte cualitativa del cuestionario que tiene miedo de no comprender nada al escuchar. De hecho, ver series le provoca más ansiedad que escuchar fragmentos de audio, probablemente porque no esté familiarizada con esta actividad. De hecho, no solía ver series en inglés antes del visionado propuesto y seguramente esta falta de familiaridad con el hábito también incidiera en el casi abandono del visionado que se mencionó anteriormente. Incluso llegó a mencionar problemas técnicos con su reproductor de DVD.

En cuanto al cuestionario, el A3 opina que las competencias que implican la lengua oral (comprensión y expresión) son las más difíciles y considera la comprensión auditiva un reto para ella. Estas afirmaciones coinciden plenamente con el desarrollo del visionado y con los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación.

Cuando no comprende, se concentra más en los subtítulos que en el audio. Esto probablemente se deba a que la comprensión lectora en inglés de este sujeto es superior a su comprensión auditiva y a la presencia de muchos términos con raíces latinas en los subtítulos, lo que los convierte en identificables con mayor facilidad. En resumen, el nivel de acuerdo del A3 con las afirmaciones recogidas en los ítems 2 y 3 (Tablas 32 y 33) puede reflejar una dependencia potencial de la versión escrita al intentar comprender el discurso oral. Recordemos que en los subtítulos se recoge cada palabra pronunciada. El A3 señala que intenta no traducir las palabras que escucha o lee tanto en la parte cuantitativa del cuestionario, como en la cualitativa. Parece algo más flexible si se trata de palabras clave y hace uso del diccionario. En las entrevistas mantenidas, este sujeto mencionó que si buscaba todas las palabras que no comprendía, habría tenido que pausar la grabación demasiadas veces, por lo que se limitó a buscar las palabras cuya comprensión resultara esencial. Por ejemplo, solía consultar el significado de palabras que se repitieran con frecuencia. Además, señaló que no consideraba que traducir fuera una estrategia adecuada al aprender inglés.

Entre las estrategias que utiliza, emplea las palabras que comprende, la idea general y las imágenes para deducir el contenido que no comprende. Utiliza su experiencia y conocimientos acumulados para la comprensión, intenta ajustar interpretaciones erróneas y recuperar la concentración si la pierde. También usa las opciones del DVD cuando tiene dificultades para comprender. Solo se muestra parcialmente de acuerdo con comparar lo que comprende con lo que sabe sobre el tema. Probablemente el ritmo acelerado del visionado le impida hacer uso de esta estrategia.

El A3 no está satisfecho con su comprensión general de la serie, probablemente debido al sobreesfuerzo que le supuso ver *Castle* y a los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva. No va a utilizar la combinación de audio en inglés y subtítulos en español en el futuro, a pesar de que se le ha recomendado en repetidas ocasiones. Se muestra conforme con el uso de material en versión original en inglés acompañada de subtítulos en inglés, combinación en la que ha visionado otras series tras finalizar el estudio. En su caso, suele visionar la serie en español sin subtítulos y, a continuación, visiona de nuevo el material en inglés con subtítulos en inglés para comparar ambas versiones.

7.3.1.4. Evolución del A4

El contacto con el A4 se originó porque estaba preparándose para acreditar su nivel B2 según el MCER y debía superar un examen en diciembre. Como parte de esta preparación, decidió participar en nuestro estudio, comprometiéndose a no estar en contacto con otras fuentes de *input* en lengua inglesa durante el visionado y hasta realizar la prueba retrasada. Es una mujer de 23 años, a la que se asignó la combinación de audio y subtítulos en inglés.

En la prueba inicial obtuvo 29 puntos de 50 posibles e inició el visionado inmediatamente. En un principio, el A4 manifestó que tanto el audio como los subtítulos eran demasiado rápidos para poder comprender el desarrollo del episodio, por lo que sus principales apoyos eran las imágenes y la estructura repetitiva del capítulo. De hecho, durante el visionado de la primera temporada

mencionó que en los primeros episodios reconocía al asesino cuando le colocaban las esposas al final del capítulo.

Su interés por la serie (y su comprensión de esta) creció con cada temporada, sobre todo al llegar al final de una y empezar el visionado de la siguiente. No manifestó querer abandonar el visionado en ningún momento y su situación personal fue estable durante el estudio.

En las evaluaciones el A4 mejoró globalmente un 20,69% (seis puntos). En la parte visual la mejora es significativa, ya que tras el visionado mejoró un 43,75% con respecto a la prueba inicial y esta mejora prácticamente se mantuvo al realizar la prueba retrasada, ya que solo empeoró un 8,70% (dos puntos). Así, no vuelve al nivel inicial, sino que mejora en total un 31,25% en la parte visual de la prueba de evaluación si se compara la prueba inicial con la retrasada. Esto probablemente se deba al efecto beneficioso que para este sujeto pudo tener estar en contacto con un contexto audiovisual durante 57 horas de exposición al material audiovisual subtulado. Al realizar la prueba inmediata, este sujeto comunicó que se había desconcentrado durante la evaluación de la parte escrita de la prueba, lo cual pudo influir en el empeoramiento de un 15,38% en esta parte.

Dado que el A4 no aportó comentarios cualitativos en el cuestionario, a continuación se analiza solo la parte cuantitativa de este. El A4 no cree que la comprensión auditiva sea la competencia más difícil, aunque sí está parcialmente de acuerdo en que supone un reto. Se muestra parcialmente en desacuerdo con sentir ansiedad mientras escucha audios en inglés y en desacuerdo si se trata de series. Esto contrasta con la ansiedad que le provocaron todas las pruebas de evaluación que realizó y por su preocupación manifiesta de mejorar las puntuaciones obtenidas.

En cuanto a las estrategias que aplica, el A4 se concentra más en los subtítulos que en el audio cuando detecta lagunas en su comprensión, lo cual coincide con lo señalado anteriormente por el A3, quien había utilizado la misma combinación lingüística. En las estrategias de traducción, este sujeto solo está parcialmente de acuerdo con traducir las palabras clave de los subtítulos y no consulta el diccionario. Coincidiendo con el A3, este sujeto considera que es mejor intentar entender el inglés sin recurrir a la traducción.

Utiliza las palabras que comprende, la idea general y las imágenes para deducir significados. Asimismo, recurre a la experiencia y conocimientos acumulados, según sus comentarios en las entrevistas mantenidas esto es gracias a la estructura de los episodios de la serie, y está parcialmente de acuerdo con que ajusta su interpretación a medida que visiona el material. No compara lo que comprende con lo que sabe sobre el tema, probablemente por falta de tiempo para llevar a cabo esta actividad adicional. Intenta recuperar la concentración cuando la pierde. Además, utiliza las opciones del DVD como la pausa o el rebobinado, sobre todo cuando se enfrenta a fragmentos rápidos, como suele ser el *briefing* que mantienen los detectives para la resolución de cada caso.

El A4 está satisfecho con su comprensión general de la serie. Su mejora paulatina a la hora de comprender las temporadas y los buenos resultados en las pruebas de evaluación seguramente sustenten esta percepción del sujeto. Responde estar parcialmente de acuerdo con visionar material audiovisual en inglés con subtítulos en español y de acuerdo con el uso de material en versión original en inglés con subtítulos en inglés. No manifestó su intención de abandonar el visionado, pero su situación personal no fue estable en algunos momentos, sobre todo al realizar la prueba retrasada porque en noviembre había retomado las clases en la universidad y sus niveles de estrés quizás se reflejasen en esta prueba. Se le recomendó que continuara utilizando material audiovisual subtulado con subtítulos en español o en inglés para la preparación de su examen de acreditación de nivel, el cual superó con una buena calificación en la parte de comprensión auditiva.

7.3.1.5. Evolución del A5

El Aprendiz 5 acababa de terminar un curso de inglés de nivel intermedio, preparatorio para el examen de nivel B2, cuando se entró en contacto con él para que formase parte del estudio. Teniendo la disponibilidad necesaria y tras superar la prueba de evaluación inicial, en la que obtuvo 31 puntos de 50 posibles, el A5 inició el visionado con la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en inglés. Es un hombre de 29 años.

En los encuentros mantenidos con el sujeto para entregarle los materiales cuando finalizaba el visionado de cada temporada, el A5 mostró su interés por el argumento de la serie y confirmó tener una motivación creciente, a medida que se acostumbraba a escuchar y leer al mismo tiempo y su comprensión de la serie mejoraba. Con este sujeto se mantuvo especialmente activo el contacto a través de servicios de mensajería instantánea para el seguimiento de su progreso.

El A5 empeora globalmente, de la prueba inicial a la retrasada, un 19,35% (seis puntos). En esta última prueba la situación personal del sujeto probablemente le llevó a obtener un resultado muy por debajo de sus posibilidades reales. Recordemos que le aquejaba una alergia fuerte y que esa misma mañana había recibido una mala noticia respecto a su trabajo. Además, el sujeto manifestó en repetidas ocasiones la ansiedad que le provocan las pruebas de evaluación. De la prueba inicial a la inmediata, el A5 mejoró un 33,33% en la parte visual de la prueba. Se suma, por tanto, a la tendencia general, presentada ya la mitad de los casos de este estudio. Reiteramos, por tanto, que probablemente exista una correlación positiva entre estar expuestos a un material audiovisual y mejorar en la parte que contiene elementos visuales de la prueba de evaluación.

Este sujeto no aportó comentarios cualitativos en el cuestionario. En la parte cuantitativa, el sujeto reflejó que la comprensión auditiva del inglés le resulta la competencia más difícil entre las cuatro tradicionales. Considera que es un reto para él. Este sujeto se concentró más en los subtítulos que en el audio cuando se le planteó alguna dificultad en la comprensión. Esto puede reflejar que el A5 dependa de los subtítulos en cierta medida, probablemente debido a que su comprensión lectora del inglés esté más desarrollada que su comprensión auditiva. Como en los casos anteriores, utiliza las palabras que comprende, la idea general y las imágenes para deducir significados.

En las estrategias relacionadas con la traducción este sujeto se centra más en el audio ya que está de acuerdo con traducir mentalmente las palabras que escucha, inclusive las palabras clave. En el caso de las palabras pertenecientes a los subtítulos, se muestra parcialmente de acuerdo. Una vez más, es posible que la comprensión lectora del sujeto sea superior y, por ello,

no recurra tan a menudo a su lengua materna. Llama la atención que el sujeto no establezca una distinción entre las palabras que son clave y las que no lo son. Es bastante probable que este sujeto haya seguido la siguiente secuencia: comparar el audio con los subtítulos de forma sistemática, especialmente al encontrarse con una palabra que no comprende auditivamente, y traducir en caso de que al aplicar otras estrategias no llegara a comprender el término. En este caso hay que recordar que los subtítulos recogen palabra por palabra las intervenciones orales, que la lectura de los subtítulos no es opcional según estudios previos (d'Ydewalle *et al.*, 1991) y que el propio sujeto manifestó su preferencia por los subtítulos cuando no comprende al responder al ítem 3 (Tabla 33). Por ello el sujeto difícilmente podría haber traducido mentalmente una palabra sin haber cotejado su grafía, máxime teniendo en cuenta que está expuesto a tres canales de información simultáneamente, lo que conlleva que el tiempo de procesamiento de cada canal sea limitado. Quizás el A5 haya intentado reflejar en el cuestionario una situación hipotética, más que unas estrategias aplicadas al caso del estudio que nos ocupa.

Este sujeto se mostró muy de acuerdo con el uso del diccionario como herramienta de consulta. De hecho, ya durante las entrevistas mantenidas afirmó utilizarlo en el caso de que alguna palabra se repitiera varias veces pero no la comprendiera por el contexto.

El A5 hace uso de su experiencia y conocimientos acumulados para comprender, sobre todo a medida que avanzaba la trama de la serie según comentó en las últimas entrevistas mantenidas, y ajusta su interpretación del material en caso de que detecte alguna incoherencia. También intenta recuperar la concentración cuando la pierde. Se muestra parcialmente de acuerdo con utilizar las opciones del DVD para facilitar su comprensión. Sin embargo, no compara lo que comprende con lo que sabe. Como ya comentábamos en el caso de otros sujetos que tampoco realizaban estas comparaciones, probablemente el ritmo elevado del material no permita aplicar esta estrategia.

Respecto al nivel de comprensión de la serie, este sujeto está satisfecho (parcialmente). En el futuro seguirá utilizando esta combinación lingüística (audio y subtítulos en inglés), ya que con la posibilidad de utilizar subtítulos en

español se muestra solo parcialmente de acuerdo. Quizás se deba a la creencia de que utilizar los subtítulos en español supondría retroceder y no avanzar en su aprendizaje. No obstante, se le recomendó que perseverase en el empleo de material audiovisual subtulado tanto en inglés como en español para mejorar su comprensión auditiva del inglés.

7.3.1.6. Evolución del A6

Este sujeto estaba aprendiendo inglés y preparándose para presentarse a un examen de nivel intermedio cuando se entró en contacto con él para que participase en el estudio. Es un hombre de 23 años y se le asignó la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en español.

Inició el visionado tras realizar la prueba inicial, en la que obtuvo 22 puntos de 50 posibles. Se mantuvieron varios encuentros con el sujeto para entregarle los materiales de visionado y siempre mostró una actitud muy positiva hacia el contenido del material y hacia su comprensión. En su caso, los subtítulos no recibieron ninguna mención negativa, sino que los consideró un apoyo esencial para comprender el material. La situación personal del sujeto fue muy estable durante todo el estudio y no manifestó querer abandonar el visionado en ningún momento.

La mejora global de la prueba inicial a la retrasada es de un 13,64% (tres puntos). Los resultados oscilan en la parte escrita, sobre todo en la prueba retrasada, en la que empeoró un 44,44% si se compara con la prueba inicial. Probablemente este retroceso se deba a una desconcentración durante esta parte de la prueba, mencionada a posteriori por el sujeto en cuestión. En la parte visual se mantiene la mejora de un 53,85% de la prueba inicial a la inmediata y de esta a la retrasada. Por ello, el motor de la mejora es, de nuevo, la parte visual de la prueba de evaluación de la comprensión auditiva. Cabe mencionar que el sujeto consideraba la parte visual más sencilla que la escrita en la prueba de evaluación.

Este sujeto no aportó comentarios cualitativos. En cuanto a los cuantitativos, el A6 considera que la comprensión auditiva es la competencia más difícil, por encima de leer, escribir o hablar. Se muestra parcialmente de acuerdo con la

idea de que sea un reto para él. Cuando escucha audios en inglés está conforme con que se siente nervioso; si se trata de series, se muestra parcialmente en desacuerdo con esta afirmación. Es posible que el componente lúdico que subyace al ver series de televisión incida de forma positiva en este sujeto.

Entre las estrategias que el A6 utiliza según el cuestionario, se cuentan las siguientes: cuando no comprende, se concentra en la misma medida en el audio que en los subtítulos. Esto resulta llamativo, ya que no parece decantarse por ninguno de los dos canales disponibles. Es posible, por tanto, que se apoye en el contexto audiovisual al completo para comprender. También, utiliza las palabras que comprende para deducir las que no comprende. Respecto a las estrategias de traducción, el A6 traduce las palabras que escucha, pero sobre todo las que lee en los subtítulos, aunque no solo las clave en ninguno de los dos casos. De hecho, se muestra en desacuerdo con traducir las palabras clave de los subtítulos, probablemente porque el idioma de los subtítulos del material visionado era su lengua materna o porque considere que necesita traducir todas las palabras que aparecen y no solo las clave. Parece que este sujeto también depende de su comprensión lectora en inglés cuando surgen dificultades para comprender el audio.

Adicionalmente, este sujeto utiliza las imágenes para comprender lo que ocurre, utiliza la experiencia y los conocimientos acumulados gracias a la estructura de la serie, reajusta su interpretación si detecta alguna incoherencia (de acuerdo solo parcialmente) e intenta recuperar la concentración cuando la pierde. Este sujeto mencionó durante las entrevistas que se desconcentra con bastante facilidad, lo que puede haber influido sobre el visionado y sobre el desarrollo de las pruebas de evaluación realizadas. Utiliza las opciones del DVD como la pausa o el rebobinado. Este sujeto afirmó que estaba muy familiarizado con el empleo de este tipo de material, aunque prefiriese la versión doblada al español de las series extranjeras. Además, compara lo que comprende con lo que sabe sobre el tema. Se trata del único sujeto que se muestra muy de acuerdo con el uso de esta estrategia.

Finalmente, utiliza la idea general para deducir significados y utiliza el diccionario para buscar las palabras que no comprende. Por tanto, está de

acuerdo con la aplicación de todas las estrategias propuestas en el cuestionario y matiza únicamente las estrategias de traducción. Este hecho puede explicarse porque el sujeto efectivamente haya utilizado *motu proprio* todas estas estrategias o porque se haya dejado influir por una voluntad de agradar, respondiendo en prácticamente la totalidad de los ítems de forma positiva.

El A6 está parcialmente de acuerdo con la idea de estar satisfecho de su comprensión general de la serie. Confirma que seguirá utilizando material audiovisual subtulado en español, pero se muestra parcialmente en desacuerdo con utilizar subtítulos en inglés. Parece una posición un tanto conservadora. Visto este resultado, se recomendó al sujeto que también comenzase a utilizar material subtulado en inglés a medida que su confianza y nivel de inglés general aumentasen.

7.3.1.7. Evolución del A7

El contacto con el A7 se produjo porque se encontraba recibiendo clases de inglés, de nivel intermedio, y tenía intención de presentarse al examen de B2 (según el Marco Común Europeo de Referencia) en breve, de ahí su interés por participar en la investigación. Es un hombre de 29 años. Se le asignó la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en inglés.

En la prueba inicial obtuvo 36 puntos de 50 posibles, una de las puntuaciones de partida más altas. Durante el visionado, este sujeto se mostró muy motivado y con una actitud muy positiva hacia el contenido de la serie y hacia los subtítulos. De hecho, en la parte cualitativa del cuestionario, hace mención a la conveniencia de utilizar materiales subtitulados para mantener el contacto con el idioma extranjero que está aprendiendo. No mencionó que el ritmo de elocución fuera excesivamente rápido, ni que la permanencia en pantalla de los subtítulos le pareciera insuficiente, por ejemplo. Alabó que los subtítulos recogieran prácticamente la totalidad de las palabras que escuchaba, lo que puede traducirse en un nivel adecuado para contrastar el canal auditivo y el visual (subtítulos). Su situación personal se mantuvo estable y no manifestó su voluntad de abandonar el visionado en ningún momento.

En las pruebas de evaluación, el A7 mejoró un 13,89% (cinco puntos) a nivel global de la prueba inicial a la retrasada. En la parte visual de la prueba inmediata mostró una mejora de un 31,82% respecto a la prueba inicial. Este sujeto también mejoró en la parte escrita de la prueba inicial a la inmediata y mantuvo la mejora obtenida al realizar la prueba retrasada, un 21,43%. En este caso ambas partes juegan un papel esencial en la mejora del aprendiente, aunque la parte visual de la prueba sigue siendo más influyente en los resultados finales.

El A7 está parcialmente de acuerdo con la idea de que comprender el inglés es más difícil que cualquiera de las otras tres competencias tradicionales y supone un reto para él. Se mostró parcialmente en desacuerdo respecto a los ítems del cuestionario relacionados con la ansiedad al escuchar audios en inglés o al visionar series en este idioma. De hecho, este sujeto tampoco manifestó ningún tipo de miedo al fracaso al realizar las pruebas de evaluación de su comprensión auditiva.

Este sujeto se concentra más en los subtítulos que en el audio cuando no comprende bien el discurso. Como en casos anteriores, esto puede estar motivado por una dependencia hacia la comprensión lectora porque esté más desarrollada que la auditiva. Utiliza las palabras que comprende, la idea general, la experiencia y el conocimiento que ha acumulado, y las imágenes para deducir significados que *a priori* no comprenda. Las estrategias de traducción que aplica se relacionan con los subtítulos, más que con el audio (no solo las palabras clave). Parece que los subtítulos constituyen el canal principal para comprender la serie de este sujeto. Está parcialmente de acuerdo con el reajuste de la interpretación si captase alguna incoherencia y con la recuperación de la concentración en caso de que la pierda.

Este sujeto no hace uso de las opciones del DVD, como la pausa o el rebobinado. Teniendo en cuenta que obtuvo una de las puntuaciones de partida más altas, esto puede deberse a que seguir la serie en versión original subtitulada no le supuso una gran dificultad. Tampoco compara lo que comprende con lo que sabe sobre el contenido del visionado. Esto puede deberse a que, a pesar de comprender la serie de forma aceptable, no tenga tiempo suficiente para aplicar esta estrategia simultáneamente al visionado.

Está parcialmente en desacuerdo con el uso del diccionario para buscar el significado de palabras que desconozca. De esta afirmación es posible extraer que prefiere reducir al mínimo el uso de esta herramienta, probablemente porque no concuerda con la experiencia lúdica de ver una serie el tener que estar continuamente consultando el diccionario para buscar palabras cuyo significado se desconozca. En cuanto a estar satisfecho con la comprensión general de la serie, el A7 está parcialmente en desacuerdo con esta afirmación. Este sujeto habría preferido emplear subtítulos en español para poder comprender la totalidad del contenido sin el esfuerzo que le ha supuesto leer en inglés.

Por ello, en el futuro, continuará utilizando material audiovisual en versión original en inglés, con subtitulado tanto en español (de acuerdo) como en inglés (parcialmente de acuerdo). Es llamativo que este sujeto, que utilizó la combinación lingüística de audio y subtítulos en inglés favorezca la combinación de audio en inglés y subtítulos en español. Esto podría deberse a, como mencionábamos, su deseo de no perder parte del contenido de la serie y contaminarse así de alguna forma su experiencia lúdica de esta.

7.3.1.8. Evolución del A8

El A8 manifestó su interés por participar en el estudio con el objetivo de retomar su contacto con el inglés tras algún tiempo sin estudiar este idioma. No se trata de la primera vez que visiona series en inglés subtituladas por lo que está familiarizado con este medio, aunque nunca lo hubiera utilizado anteriormente con el objetivo expreso de mejorar su nivel de competencia lingüística. Es un hombre de 35 años, al que se asignó la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en inglés.

En la prueba inicial este sujeto obtuvo 32 puntos de 50 posibles. Durante los encuentros para proporcionarle el material de visionado el sujeto tuvo una actitud muy positiva hacia el contenido de la serie, ya que dedica mucho de su tiempo libre a la actividad de ver series, y hacia la mejora en su comprensión a medida que finalizaba el visionado de las temporadas propuestas. De hecho, en la parte cualitativa del cuestionario menciona que se trata de un buen

método para facilitar la comprensión auditiva del inglés y que el entretenimiento que le supone la serie le “empuja” a comprender lo que ocurre en su trama argumental. Además, en todo momento se mantuvo un canal de comunicación abierto mediante programas de mensajería instantánea. Su situación personal es estable y no manifestó querer abandonar el visionado en ningún momento.

La evolución del sujeto en las pruebas de evaluación es muy positiva de la prueba inicial a la inmediata. Mejoró globalmente un 28,19% (nueve puntos) gracias sobre todo a la parte visual, en la que mejoró un 42,11%. Al realizar la prueba retrasada, no obstante, este sujeto volvió a los niveles iniciales en la puntuación obtenida. La mejora global se sitúa en un 3,13%, cifra que no se considera relevante en nuestro estudio, por lo que se puede llegar a la conclusión de que el visionado no le hizo mejorar o empeorar a nivel global “a largo plazo”. Este sujeto dedicó menos de cuatro semanas a visionar el experimento, por lo que es posible que el factor tiempo de dedicación haya incidido primero positivamente para a continuación desaparecer sus efectos.

Este sujeto cree que la comprensión auditiva es la destreza tradicional más difícil y supone un reto para él (con ambas ideas se muestra muy de acuerdo). No presenta ansiedad ante ninguna de las dos actividades que se plantean en el cuestionario: escuchar audios en inglés (en desacuerdo) y ver series en inglés (muy en desacuerdo). Tampoco se mostró nervioso al realizar las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, aunque sí se pudo percibir indecisión al seleccionar las respuestas. De hecho, muchos de los fallos se produjeron al elegir entre la respuesta “con trampa” (donde se menciona la información perteneciente a la respuesta correcta pero no es la adecuada) y la respuesta correcta.

Cuando no comprende bien, este sujeto se decanta enérgicamente por concentrarse en los subtítulos en inglés en detrimento del audio. Se percibe así una dependencia de su comprensión lectora, competencia con la que el sujeto se siente más cómodo y seguro si se la compara con la comprensión auditiva. Entre las estrategias de traducción el A8 se muestra parcialmente de acuerdo con traducir mentalmente las palabras que escucha (incluidas las palabras clave) o lee. En el caso de las palabras clave que lee en los subtítulos, se muestra de acuerdo con traducirlas. A partir de estos datos, podría parecer que

los subtítulos son su principal fuente de información, por lo que se confirmaría esa dependencia de la palabra escrita.

Adicionalmente, utiliza las palabras que comprende para deducir el significado de las que no comprende, así como las imágenes y la idea general. También se vale de la experiencia y conocimientos que acumula para ayudarse a comprender. De hecho, en la parte cualitativa del cuestionario afirma lo siguiente en relación con el conocimiento acumulativo que proporciona la serie: “Me parece interesante seguir una serie concreta a un ritmo considerable (mínimo un capítulo diario) porque expresiones, vocabularios y tonos son los mismos y permite comprender mejor a medida que se avanza”. Refuerza, por tanto, con este comentario, la idea de que la estructura de la serie y la repetición de términos y estructuras sintácticas fomentan la comprensión de los sujetos. Además, ajusta su comprensión en caso de encontrarse con incoherencias, intenta recuperar la concentración cuando la pierde y hace uso de las opciones disponibles en el DVD (pausa, rebobinado). Ya se ha mencionado que este sujeto utiliza este medio habitualmente. Por otra parte, se muestra parcialmente de acuerdo con comparar lo que comprende durante el visionado con lo que sabe sobre el tema y con el uso del diccionario como herramienta de consulta. La aplicación de esta última estrategia no es sorprendente, puesto que parece depender más de la palabra escrita que de la información auditiva.

En general, el A8 está parcialmente satisfecho con su comprensión general de la serie. Con seguir viendo series con subtítulos en español se muestra parcialmente en desacuerdo. Probablemente considere que depender de su lengua materna supone un retroceso en su aprendizaje. En cambio, está muy de acuerdo con ver series en inglés subtituladas en inglés en el futuro. Se le recomendó utilizar también la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en español, ya que también puede resultar beneficiosa para su aprendizaje.

7.3.1.9. Evolución del A9

El contacto con el A9 se inició a raíz de su interés por retomar el aprendizaje del inglés para mejorar sus opciones laborales. Este sujeto suele visionar con frecuencia series en versión original subtitulada, por lo que está familiarizado con su uso cotidiano. Se trata de una mujer de 20 años a la que se asignó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español para el visionado de la serie.

La puntuación global que obtuvo en la prueba inicial es 36 puntos sobre 50 posibles, una de las puntuaciones de partida más altas. Durante el visionado el A9 mostró una actitud positiva, sobre todo hacia el formato del material utilizado (audiovisual) y hacia el contenido de la serie. No manifestó querer abandonar el estudio en ningún momento y su situación personal fue estable durante el visionado y la realización de las pruebas de evaluación.

La evolución de este sujeto en las pruebas de evaluación es atípica, si se compara con el resto de sujetos del estudio. En la prueba inicial obtuvo una de las puntuaciones de partida más altas, pero empeoró en las pruebas inmediata y retrasada, si ambas se comparan con la inicial. En la parte visual mejora un 4,76% (un punto) de la prueba inicial a la inmediata y un 4,55% de la prueba inmediata a la retrasada, ambos porcentajes por debajo del 5% que, en este estudio, es el límite a partir del cual consideramos relevantes las diferencias. Sin embargo, si se tienen en cuenta ambos porcentajes de mejora en la puntuación obtenida, podemos calificar la mejora del sujeto en la parte visual de la prueba inicial a la parte visual de la prueba retrasada como leve (un 9,52%). En la parte escrita, este sujeto empeora un 46,67% de la prueba inicial a la retrasada. Por ello, aunque en la parte visual mejore de forma muy leve y paulatina, el progreso del A9 es negativo en términos globales. Por tanto, parece que el visionado no tuvo apenas efectos beneficiosos en este sujeto, a juzgar por los resultados de las pruebas inmediata y retrasada. También cabe la posibilidad de que la puntuación obtenida en la prueba inicial reflejase un momento especialmente bueno del sujeto, en cuanto a concentración y tranquilidad. Las pruebas de evaluación no supusieron una fuente de ansiedad para el A9.

Este sujeto considera que la comprensión auditiva es la competencia más difícil de las cuatro tradicionales. Supone un reto para ella. No se siente nerviosa ni al escuchar audios en inglés ni al ver series en este idioma. Cuando no comprende bien, se concentra tanto en el audio como en los subtítulos. Probablemente compruebe el significado en los subtítulos en español y a continuación intente contrastarlos con el audio en inglés. Esta práctica es posible porque la comprensión lectora del español es muy alta, de forma que es posible leer los subtítulos antes de que se pronuncie el discurso completo. Además, hay veces que los subtítulos están disponibles segundos antes de que inicie la producción oral.

Otras estrategias que emplea, en caso de que haya palabras que no comprende, son utilizar las palabras que sí comprende, utilizar las imágenes y hacer uso de la idea general para ayudarse a comprender.

En cuanto a las estrategias de traducción, este sujeto está parcialmente de acuerdo con traducir en su cabeza las palabras que escucha o lee en los subtítulos, sean palabras clave o no. Es llamativo que no establezca distinción entre las palabras que son clave para la comprensión y las que no lo son. Tampoco se refleja en su caso el hecho de que los subtítulos estaban en su lengua materna, por lo que debe referirse a una situación hipotética en la que pueda necesitar traducir palabras de subtítulos en inglés.

Según el cuestionario, el A9 utiliza su experiencia y conocimiento acumulados como apoyo a su comprensión. También está de acuerdo con el reajuste de su interpretación del contenido cuando no comprende algo y muy de acuerdo con recuperar la concentración si la pierde. De hecho, en la parte cualitativa del cuestionario, señala que el método utilizado es especialmente positivo para los aprendientes a los que les cueste concentrarse porque es entretenido y las películas o series que se pueden visionar son muy variadas. Además, utiliza las opciones disponibles en el DVD, dado que está muy familiarizada con este medio. Adicionalmente, compara lo que comprende con lo que sabe del tema. Es posible que el A9 pueda incorporar esta estrategia porque ha obtenido una de las puntuaciones más altas, de lo que se desprende que su nivel de comprensión auditiva podría ser también más alto, y porque utiliza subtítulos en español. Así, la atención dedicada a los subtítulos quizás sea inferior y le

permita consagrar parte de su atención a esta estrategia. Además, utiliza el diccionario como herramienta de consulta para términos que no comprenda tras aplicar otras estrategias.

El A9 se muestra muy de acuerdo con seguir viendo series en inglés con subtítulos en inglés y con subtítulos en español. Muestra, por tanto, una actitud abierta y muy positiva respecto al uso de este tipo de actividad. Se le recomendó, por ello, emplear material audiovisual subtitulado con regularidad, incorporando así un hábito beneficioso para su aprendizaje del inglés.

7.3.1.10. Evolución del A10

El A10 manifestó su interés por participar en el estudio, dada su intención de mejorar su comprensión auditiva del inglés. Habitualmente mantiene intercambios lingüísticos con angloparlantes. Es una mujer de 23 años, a la que se asignó la combinación de audio en inglés y subtítulos en español, tras realizar la prueba inicial en la que obtuvo 20 puntos de 50 posibles.

Durante el visionado, este sujeto mostró una alta motivación y una actitud muy positiva hacia el contenido de la serie. De hecho, en la parte cualitativa del cuestionario refleja esta circunstancia. Estaba acostumbrada a visionar series de televisión, aunque no en versión original subtitulada. Sus circunstancias personales han sido estables durante el visionado y en ningún momento ha manifestado voluntad de abandonar el estudio.

El A10 experimentó la mejora más pronunciada de todos los sujetos estudiados. A nivel global mejoró un 90% (dieciocho puntos) de la prueba inicial a la inmediata y a la retrasada (en estas dos últimas obtuvo la misma puntuación). La mejora más significativa se produjo en la parte visual de la prueba de comprensión auditiva, en la que mejoró un 136,36% (quince puntos) de la prueba inicial a la inmediata. De la prueba inmediata a la retrasada empeoró solo un 7,69%. En la parte escrita la mejora fue paulatina y más leve. Por ello, la parte visual es el motor de la mejora de este sujeto. La mejora tan significativa en la puntuación de este sujeto contrasta con la inseguridad que mostró durante las pruebas de evaluación. Parece que el visionado resultó especialmente beneficioso en su caso concreto. Otro factor que seguramente

influyó en sus resultados es su actitud de cooperación y positividad prácticamente constantes.

La comprensión auditiva de inglés no es la competencia más difícil para el A10, ya que está solo parcialmente de acuerdo con esta idea. Sin embargo, considera que es un reto para ella. Durante una de las entrevistas mantenidas llegó a manifestar que al conversar con hablantes nativos le resultaba complicado entenderles. Este sujeto no experimenta ansiedad ni al escuchar audios en inglés ni al ver series de televisión en este idioma, pero sí experimenta nervios al realizar las pruebas de evaluación como se adelantaba con anterioridad. Cuando no comprende bien se concentra más en los subtítulos (muy de acuerdo) que en el audio (parcialmente de acuerdo). Esto puede deberse a que para este sujeto prima la comprensión de la trama argumental frente al aprendizaje del idioma. Utiliza las palabras que comprende, las imágenes y la idea general para deducir significados que le son ajenos.

Las estrategias de traducción que aplica este sujeto son traducir mentalmente las palabras que escucha (no solo las palabras clave) y, en menor medida, traducir las palabras que lee en los subtítulos (no solo las palabras clave). Esta distribución es lógica si se tiene en cuenta que los subtítulos se presentaban en su lengua materna. Como ya ocurriera con otros sujetos, parece que el A10 no percibe la utilidad de identificar las palabras clave para el seguimiento del visionado. Tampoco utiliza el diccionario como herramienta de consulta. Como posible explicación, quizás el sujeto considere que la traducción de los subtítulos le proporciona la información suficiente para su comprensión de la serie. También puede ser que no llegue a identificar con la suficiente precisión las palabras en inglés que no se reflejan traducidas en los subtítulos en español y, por ello, no pueda consultarlas en el diccionario.

El A10 hace uso de su experiencia y conocimientos acumulados para ayudarse a comprender y está parcialmente de acuerdo con la idea de reajustar su interpretación cuando detecta alguna incoherencia. Compara lo que comprende durante el visionado con lo que sabe sobre el tema. El hecho de que los subtítulos estén en español probablemente le permita hacer uso de esta estrategia. También intenta recuperar la concentración cuando la pierde y utiliza parcialmente las opciones del DVD como la pausa o el rebobinado. Ya

que no mencionó que la velocidad de los subtítulos le resultara problemática, es probable que este sujeto no necesitara utilizar las opciones disponibles en el DVD porque el ritmo de exposición de la información se ajustase a sus necesidades.

Este sujeto muestra su satisfacción con su comprensión general de la serie. Era esperable, ya que las puntuaciones que obtuvo mejoraron claramente y la experiencia de participar en el estudio y visionar la serie propuesta le resultó placentera. Está parcialmente de acuerdo con la idea de seguir viendo series con subtítulos en español. Favorece la opción de ver las series en inglés con subtítulos en inglés. En la parte cualitativa del cuestionario refleja esta intención: “Por mi parte, voy a comenzar a verlas en inglés subtituladas en inglés para ir un paso más allá”. Se refleja en este caso su creencia de que los subtítulos en inglés le reportarán un mayor beneficio para su aprendizaje.

Descritas las evoluciones de cada caso que ha formado parte de este estudio, a continuación se analizarán las evoluciones comparadas, siempre desde una perspectiva que tiene en cuenta que los datos aportados se aplican a un número de casos limitado y, por tanto, no pueden extrapolarse a otras poblaciones de aprendientes. Se refleja el caso concreto de los aprendientes específicos que han participado en la investigación propuesta en el momento de recoger sus resultados.

7.3.2. Análisis por grupos

A continuación se analizarán los resultados de las pruebas de evaluación, las entrevistas y los cuestionarios (cuantitativo y cualitativo) según las tres comparaciones establecidas: según la combinación lingüística empleada, según la franja de edad a la que pertenezcan los sujetos y según el género de los participantes en el estudio.

7.3.2.1. Análisis según la combinación de audio y subtítulos utilizada

Antes de analizar estos datos en combinación con los datos aportados por los cuestionarios, se recapitula en la siguiente tabla los porcentajes de cambio de los sujetos según la combinación lingüística que emplearon. El grupo 1 utilizó subtítulos en inglés y el grupo 2 utilizó subtítulos en español.

Se estudia el contraste entre las partes de las pruebas (visual y escrita) y globalmente entre la prueba inicial y la inmediata (1-2), entre la prueba inmediata y la retrasada (2-3) y entre la prueba inicial y la retrasada (1-3).

Los números en rojo precedidos del signo menos marcan un retroceso, en negro se incluyen las mejoras y en azul todo porcentaje inferior a un 5%, que no se considera relevante en este estudio.

	Grupo 1 (audio en inglés y subtítulos en inglés)			Grupo 2 (audio en inglés y subtítulos en español)		
PRUEBAS	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3
P. visual	37,65	-22,22	7,06	53,42	-5,36	45,21
P. escrita	-3,23	1,67	-1,61	-14,55	-10,64	-23,64
Global	20,41	-14,12	3,40	24,22	-6,92	15,63

Tabla 54: Porcentajes de cambio por combinación lingüística

Como puede observarse, y se adelantara al exponer estos datos sin un análisis detallado en el subepígrafe 7.1.2.1., el grupo 2 (subtítulos en español) mejora más que el grupo 1 (subtítulos en inglés).

En la parte visual la mejora del grupo 2 es superior de la prueba inicial a la inmediata y el empeoramiento al realizar la prueba retrasada es inferior, de forma que la mejora global en esta parte de la prueba es muy superior a la del grupo 1. Esto puede deberse a que, al utilizar material audiovisual subtulado, la combinación de audio e imágenes influya más positivamente si los subtítulos se muestran en la lengua materna del aprendiente, reduciéndose así la carga

cognitiva sobre este. La atención de los sujetos del grupo 2 estaría mejor repartida entre audio, subtítulos e imágenes.

En la parte escrita se produce una tendencia diferente. El grupo 1 permanece bastante estable, de hecho como las mejoras y empeoramientos se sitúan por debajo de un 5%, no se tienen en cuenta en este estudio. Por ello, el grupo 1 ni mejora ni empeora en esta parte de la prueba. La presencia de los subtítulos en inglés no parece ser un elemento que incida en la mejora de la parte escrita de la prueba de este grupo, probablemente porque aunque la denominemos “parte escrita” la selección de la respuesta correcta depende más de la comprensión auditiva que de las respuestas por escrito disponibles. Es decir, contar con los subtítulos por escrito incide mínimamente en la comprensión de las respuestas de esta parte que se encuentran también por escrito. No obstante, la posibilidad de identificar la grafía de las palabras con su pronunciación sí debería haber influido en que el margen de mejora del grupo 1 hubiera sido superior. En el cuestionario, la mayor parte del grupo reflejó que, ante un problema de comprensión, se concentraban más en los subtítulos que en el audio. El grupo 2 empeora en todas las pruebas en la parte escrita. Esto podría deberse a varios factores. La comprensión lectora del inglés no mejora en este grupo, ya que los subtítulos se encuentran en su lengua materna. Tampoco tienen la posibilidad de identificar pronunciación con grafía. .

Globalmente, el grupo 2 (que utilizó subtítulos en español) es el que ha mejorado. Parece que utilizar la combinación de audio en inglés y subtítulos en español potencia más la mejora en la parte visual, mientras que utilizar la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés no tiene como resultado una mejora clara, salvo en el caso de la parte visual también.

En el cuestionario, nueve de los diez sujetos están dispuestos a continuar viendo series en inglés con subtítulos en inglés, a pesar de que la combinación de audio en inglés y subtítulos en español es la que ha obtenido mejoras en la puntuación (de la prueba inicial a la prueba inmediata y de la prueba inicial a la prueba retrasada). En contrapartida, tres de los sujetos de la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en inglés no se revelan dispuestos a utilizar la combinación de audio en inglés y subtítulos en español. Probablemente, perciban esta opción como un paso atrás en la evolución de su

aprendizaje. Así, contrasta la creencia con los resultados obtenidos en el estudio.

7.3.2.2. Análisis según la franja de edad a la que pertenecen los sujetos

Previamente a contrastar los datos de las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva con los datos aportados en los cuestionarios, se recapitula en la siguiente tabla los porcentajes de mejora de cada franja de edad (menores de 25 años, entre 25 y 30 años y mayores de 30 años) por parte de la prueba (visual o escrita) y a nivel global entre la prueba inicial y la inmediata (1-2), entre la prueba inmediata y la retrasada (2-3) y entre la prueba inicial y la retrasada (1-3).

En rojo y precedidos del signo menos se incluyen los porcentajes de retroceso. En negro aparecen las mejoras y en azul todo porcentaje inferior a un 5%, no relevantes para este estudio.

	<25			25-30			>30		
	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3
P. visual	49,18	-3,30	44,26	41,84	15,38	20,02	42,86	-28,33	2,38
P. escrita	-8,70	-2,38	-10,87	-9,98	-8,33	-17,48	-6,45	0	-6,45
Global	24,30	-3,01	20,56	19,99	-13,16	4,20	21,92	-19,10	-1,37

Tabla 55: Porcentajes de cambio por franja de edad

Estos porcentajes reflejan que la parte visual de la prueba de evaluación de la comprensión auditiva mejora en todos los casos, salvo para la franja de edad de mayores de 30 años de la prueba inmediata a la prueba retrasada. La mejora más significativa se produce en el grupo de menores de 25 años. Es posible que la presencia de un contexto audiovisual beneficie más a los sujetos más jóvenes porque son los más acostumbrados a ver series de televisión en

su vida diaria o porque su capacidad de adaptación a un canal de información triple (auditivo, subtítulos e imágenes) sea mayor.

La parte escrita de la prueba no mejora en ningún caso. El empeoramiento de la prueba inmediata a la retrasada correspondiente a la franja de menores de 25 años no se consideraría relevante, ya que se sitúa por debajo del 5%. La franja de mayores de 30 años tampoco mejora ni empeora. Por tanto, podemos concluir que el visionado parece no haber incidido en la parte escrita de las pruebas desde la perspectiva de la comparativa entre las tres franjas de edad propuestas.

La mejora en la puntuación global obtenida de la prueba inicial a la retrasada solo es significativa para los menores de 25 años. Los porcentajes de mejora o empeoramiento de las otras dos franjas no se consideran relevantes para el estudio. De la prueba inicial a la inmediata todas las franjas mejoraron. En cambio, de la prueba inmediata a la prueba retrasada el único empeoramiento que no resulta relevante es el de la franja de menores de 25 años.

De estos resultados se puede extraer que el visionado propuesto ha resultado beneficioso para los sujetos más jóvenes tanto a corto plazo (prueba inmediata), como a largo plazo (prueba retrasada). De hecho, el empeoramiento no se considera relevante, ya que los porcentajes inferiores a un 5% no se tienen en cuenta en esta investigación. Así, los resultados parecen mostrar una caída progresiva en la mejora porcentual obtenida en las pruebas de evaluación por franjas de edad, que está ligada al hecho de que los sujetos sean cada vez mayores. Es posible que los sujetos más mayores estén menos familiarizados con este tipo de materiales audiovisuales utilizados como medio para aprender idiomas o que, al estar expuestos a un canal triple (audio, subtítulos e imágenes), les resulte más difícil adaptarse a prestar atención a los tres canales de forma simultánea.

En el cuestionario, hay pocos ítems en los que las franjas de edad sean significativas.

Los mayores de 30 años solo coinciden en el uso del diccionario como herramienta de consulta (Tabla 50), una de las estrategias más tradicionales, y en no concentrarse más en el audio cuando no comprenden. Todos los

menores de 25 años coinciden en concentrarse más en los subtítulos. A partir de este contraste se pueden extraer varias conclusiones: o bien los mayores de 30 años también se centran más en los subtítulos (lo cual no se refleja en el ítem 3, Tabla 33) o bien los sujetos que pertenecen a esta misma franja de edad no utilizan las estrategias de forma homogénea dentro de su franja de edad. También es posible que, al no comprender, apliquen otras estrategias comunes como utilizar las palabras que sí comprenden, las imágenes o la idea general.

Por otra parte, la franja de 25 a 30 años es la única que se revela unánime respecto a aplicar la traducción como estrategia para la comprensión, otra estrategia bastante tradicional. Los sujetos de esta franja no se sienten nerviosos al escuchar audios en inglés y tampoco están de acuerdo con comparar lo que comprenden con lo que saben sobre la serie a medida que visionan el material.

Por último, los menores de 25 años se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de recuperar la concentración cuando la pierden, una estrategia esencial que debe aplicarse en el caso de un visionado tan extenso como el propuesto en el estudio.

Vistas las coincidencias por franjas de edad, parece que los sujetos mayores emplean estrategias más tradicionales que los más jóvenes para comprender la serie. Respecto a la concentración, es posible que la presencia de un canal triple provoque en los más jóvenes un control más intenso de su atención y, por ende, de su concentración.

7.3.2.3. Análisis según el género de los sujetos

A continuación se recapitulan en una tabla, antes de cotejar los datos de las pruebas de evaluación con los datos aportados en los cuestionarios, los porcentajes de mejora por géneros. Se tienen en cuenta la parte de la prueba (visual o escrita) y los resultados globales entre la prueba inicial y la inmediata (1-2), entre la prueba inmediata y la retrasada (2-3) y entre la prueba inicial y la retrasada (1-3). Aparecen precedidos del signo menos y en rojo los porcentajes que indiquen un empeoramiento. El negro indica que se ha producido una

mejora y el azul que no ha habido cambios que consideremos significativos (inferiores a un 5%).

	Hombres			Mujeres		
PRUEBAS	1-2	2-3	1-3	1-2	2-3	1-3
P. visual	43,68	-14,40	22,99	46,48	-13,46	26,76
P. escrita	-1,61	-18,03	-19,35	-16,36	15,22	-3,64
Global	24,83	-15,59	5,37	19,05	-4,67	13,49

Tabla 56: Porcentajes de cambio por género

Las diferencias globales entre hombres y mujeres son poco significativas. Las mujeres mejoraron un 8,12% más que los hombres de la prueba inicial a la prueba retrasada. En la parte visual, las mujeres obtienen una mejora ligeramente superior y empeoran menos al realizar la prueba retrasada. Los hombres en la parte escrita empeoran de la prueba inicial a la inmediata y de esta a la retrasada. Las mujeres, en cambio, primero empeoran y, a continuación, mejoran de nuevo, aunque el porcentaje de mejora de la prueba inicial a la retrasada no se considere relevante.

En algunos ítems del cuestionario se percibe una distribución relevante en cuanto al género. La mayor parte de los hombres se muestran parcialmente satisfechos con su comprensión general de la serie según el cuestionario que se ha administrado. Esto contrasta con los resultados obtenidos en la puntuación de las pruebas. Por otra parte, todas las mujeres están de acuerdo con la idea de utilizar las palabras que comprenden para deducir el significado de las que no comprenden, mientras que los hombres están muy de acuerdo. Esta distribución se repite con el empleo de imágenes para comprender lo que ocurre. Son dos estrategias de aplicación general, pero llama la atención que el grupo más conforme con el uso de estas estrategias haya obtenido peores resultados comparativamente. Con la estrategia de traducir mentalmente las palabras que se escuchan o leen en los subtítulos todos los hombres están de

acuerdo. Quizás esto se deba a que los hombres que han formado parte de este estudio dependen más de su lengua materna que las mujeres.

En cuanto a la idea de seguir viendo series en inglés con subtítulos en inglés, las mujeres se revelan de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que entre los hombres las opiniones divergen. Las puntuaciones otorgadas a este ítem (Tabla 52) también pueden indicar que los hombres recurren más a la lengua materna.

7.3.3. Análisis de las estrategias aplicadas según el cuestionario

Para terminar este apartado de análisis se estudiará en detalle a continuación el empleo intuitivo de estrategias por parte de los sujetos de esta investigación, según los datos que han aportado en el cuestionario y durante algunos de los encuentros mantenidos.

Entre las estrategias que podríamos denominar recurrentes, porque la mayor parte de los sujetos se ha mostrado de acuerdo o muy de acuerdo con su uso, se encuentran las cuatro siguientes:

- Utilizar las palabras que se comprenden para deducir el significado de las que no se comprenden
- Utilizar las imágenes para comprender lo que está ocurriendo
- Utilizar la experiencia y conocimiento acumulados para ayudarse a comprender
- Utilizar la idea general para deducir el significado de palabras que no se comprenden

El uso de palabras y de la idea general son estrategias comunes a otras competencias como la comprensión auditiva y la comprensión lectora y, quizás, algunas de las más conocidas y empleadas por los aprendientes en general, por lo que resulta lógico que los sujetos las apliquen en el contexto de comprensión audiovisual. El empleo de imágenes, por otra parte, requiere de la presencia de un medio audiovisual, por lo que puede acotarse a la presencia de esta circunstancia, ya sea en intercambios comunicativos cara a cara o a través de los medios de comunicación o internet. Por último, hacer uso de la

experiencia y conocimiento acumulados requiere que el aprendiente los haya adquirido previamente o, como es el caso de esta serie, los vaya adquiriendo y acumulando gracias a la concurrencia de factores facilitadores, por ejemplo la estructura repetitiva de los episodios o la aparición de un vocabulario y estructuras gramaticales similares durante las temporadas.

Otras estrategias ampliamente utilizadas por los sujetos que han formado parte de este estudio son las siguientes:

- Reajustar la interpretación si se percibe que se ha malinterpretado a medida que se visiona el material
- Recuperar la concentración cuando esta se pierde
- Utilizar las opciones del DVD como la pausa o el rebobinado cuando se tiene dificultad para aprender

La primera estrategia se aplica a la comprensión auditiva y a la audiovisual. No obstante, cabe mencionar que la reinterpretación al visionar una serie subtitulada es más compleja, ya que simultáneamente se debe seguir prestando una atención a los tres canales implicados. Esto añade una tarea adicional al sujeto-aprendiente. Recuperar la concentración cuando se pierde es una estrategia esencial en cualquier actividad de aprendizaje, máxime cuando el aprendiente está expuesto a tres canales de información. Por último, el empleo de estrategias del DVD se adscribe a las estrategias de comprensión audiovisual y de este tipo de material concreto, junto con la circunstancia de que se trata de una actividad autónoma. Ello implica que los sujetos del estudio tienen libertad para tomar decisiones a medida que visionan el material.

El resto de estrategias que se reflejan en el cuestionario se han aplicado o no según cada sujeto concreto. Como ejemplos, el uso del diccionario ha suscitado hasta seis opiniones diferentes y hay cuatro ítems referidos a las estrategias de traducción que se recogen a continuación:

- Traduzco en mi cabeza las palabras que escucho
- Traduzco en mi cabeza las palabras que leo en los subtítulos
- Traduzco solo las palabras clave que escucho
- Traduzco solo las palabras clave de los subtítulos

La mayor parte de los sujetos está parcialmente de acuerdo con las dos primeras ideas. En cambio, al acotar estas estrategias a las palabras clave, las opiniones se inclinan hacia el desacuerdo. Resulta llamativo que los sujetos no tengan en cuenta la importancia de centrarse en las palabras clave de cualquier intercambio comunicativo. Ello puede deberse a que su nivel de competencia lingüística les permite llegar a traducir más contenidos. No obstante, intentar traducirlo todo es una estrategia habitualmente desaconsejada, máxime si el tiempo es necesario prestar atención a varios canales de información a la vez.

8. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL ESTUDIO. CONCLUSIONES. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en el estudio y presentados en el punto precedente, se procede a responder a las preguntas que se plantearon en el punto 3. A continuación se extraerán las implicaciones pedagógicas y conclusiones del presente trabajo.

8.1. Respuestas a las preguntas del estudio y comprobación de las hipótesis de partida

En las siguientes líneas se reproducen literalmente las preguntas de las que partió este estudio y las respuestas que los resultados obtenidos permiten ofrecer a estas cuestiones.

1. ¿Obtendrán los sujetos del estudio puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtítuloado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes)?

Los resultados (Tabla 26) sugieren que sí ha mejorado la puntuación en la prueba inmediata con respecto a la inicial ya que la media porcentual de diferencia entre ambas pruebas aplicada a los diez sujetos ha sido de 25,097%, lo que es una diferencia significativa. Además, esta diferencia positiva entre ambas pruebas se ha producido en nueve de los diez sujetos. Solo uno, por tanto, ha obtenido una puntuación inferior, que se ha traducido en un empeoramiento de un -16,67%. Se trata de una mujer de 20 años que utilizó la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en español.

Estos resultados refutan la Hipótesis 0 (H_0) en relación a la pregunta primera del estudio, mientras que corroboran la Hipótesis 1 (H_1):

H_0 : Los sujetos del estudio no obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtítuloado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales

implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

H₁: Los sujetos del estudio obtendrán puntuaciones más altas en la prueba inmediata que en la inicial tras la exposición al *input* audiovisual subtulado, estando estos aprendientes expuestos a los tres canales implicados (Vandergrift y Goh, 2012), es decir, auditivo y visual doble (subtítulos e imágenes).

Los resultados obtenidos (Tabla 26) sugieren que sí hay una relación entre la exposición al *input* audiovisual subtulado y la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva (nueve de los diez sujetos mejoraron). De ahí se puede deducir que la comprensión auditiva de los sujetos también ha mejorado.

2. Al realizar la prueba inmediata, ¿será la puntuación obtenida claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español), como sugieren estudios previos con aprendientes de nivel intermedio (Danan, 2004; O’Connell, 2011)?

No. Según los resultados que se recogen en la Tabla 54, los aprendientes que han visionado el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español) han obtenido una mejora en la puntuación de un 24,22%, mientras que los aprendientes que emplearon subtítulos bimodales (audio y subtítulos en inglés) mejoraron un 20,41%. La diferencia es un 3,81% que no se considera claramente superior.

Estos resultados refutan la Hipótesis 1 (H₁) de este estudio y corroboran la Hipótesis Nula (H₀), que se reproducen a continuación:

H₀: Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida no será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H₁: Al realizar la prueba inmediata la puntuación obtenida será claramente superior –más de un 10%– entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

La diferencia en la mejora de la puntuación obtenida en la prueba de evaluación de la prueba inicial a la prueba inmediata entre el grupo que utilizó subtítulos en español y el grupo que empleó subtítulos en inglés no se considera relevante en esta investigación.

3.¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio?

Sí. En los casos que han formado parte del estudio, los resultados comparados según las tres franjas de edad propuestas (Tabla 55) indican que la diferencia de los más jóvenes entre la prueba inicial y la inmediata es mayor que entre los de edades comprendidas entre 25 y 30 años y los de más de 30 años: un 24,30% (menores de 25 años) frente a un 19,99% (franja de 25 a 30 años) y un 21,92% (franja de mayores de 30 años). De la prueba inmediata a la prueba retrasada el empeoramiento que experimenta la franja de menores de 25 años es el más leve: un 3,01% frente a un 13,16% y un 19,10% (franjas de 25-30 años y mayores de 30 años, respectivamente). Finalmente, la mejora en la puntuación de la prueba inicial a la retrasada es también la más pronunciada en esta franja: un 20,56% los menores de 25 años frente a un 4,20% (25 a 30 años) y un -1,37% (más de 30 años). Ya que estos dos últimos porcentajes mencionados se sitúan por debajo de un 5% se considera que no hay mejora ni empeoramiento para las franjas de edad de 25 a 30 años y mayores de 30 años de la prueba inicial a la retrasada.

Los resultados obtenidos confirman la Hipótesis 1 (H₁), que se formuló en el punto 4 de esta investigación y refutan, por tanto, la Hipótesis Nula (H₀) correspondiente:

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con las franjas de edad de los sujetos que participan en el estudio.

La franja de menores de 25 años mejoró de prueba inicial a la retrasada un 20,56%, un 16,36% más que la franja de 25 a 30 años y un 21,93% más que la franja de mayores de 30 años.

4. ¿Habrá alguna relación entre la mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, y el género de los sujetos que participan en el estudio?

Según los resultados que se han obtenido en esta investigación (Tabla 56), el género es un factor que ha incidido relativamente en la mejora de la puntuación en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva. De la prueba inicial a la inmediata, las mujeres mejoraron un 19,05% y los hombres mejoraron un 24,83%. De la prueba inmediata a la prueba retrasada, las mujeres empeoraron un 4,67% (este porcentaje no se considera relevante para el estudio) y los hombres empeoraron un 15,59%. Por último, de la prueba inicial a la prueba retrasada, las mujeres mejoraron un 13,49% y los hombres mejoraron un 5,37%. La diferencia de mejora se sitúa en un 8,12%.

Los resultados refutan la Hipótesis alternativa (H₁), que abogaba por una igualdad en los resultados que obtendrían mujeres y hombres, y corroboran la Hipótesis Nula (H₀):

H₀: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

H₁: La mejora en la puntuación obtenida en la prueba de evaluación, si se produce, no guardará relación con el género de los sujetos que participan en el estudio.

Los resultados indican que las mujeres mejoraron de la prueba inicial a la retrasada un 8,12% más que los hombres.

5. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español)?

Sí. Los resultados (Tabla 54) indican que los sujetos del grupo que utilizó audios en inglés y subtítulos en español mantuvieron un aumento en las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas de evaluación al realizar la prueba retrasada. Con respecto a la prueba inmediata, empeoraron un 23,64%. Sin embargo, con respecto a la prueba inicial mantuvieron una mejora en las puntuaciones de un 15,63%.

Estos resultados refutan la Hipótesis Nula (H_0) y corroboran la Hipótesis 1 (H_1), que rezaban de la siguiente forma:

H_0 : El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

H_1 : El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos estándar (audio en inglés y subtítulos en español).

Aunque las puntuaciones obtenidas en la prueba retrasada empeoren con respecto a las de la prueba inmediata, se mantiene un aumento en las puntuaciones con respecto a la prueba inicial.

6. ¿Se mantendrá el aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, si se produce, en la prueba retrasada en el caso de los sujetos que han empleado subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés)?

No. Los resultados (Tabla 54) indican que de la prueba inmediata a la retrasada el porcentaje general de mejora que este grupo obtuvo al realizar la prueba inmediata (un 20,41%) no se mantiene. De hecho, de la prueba inmediata a la prueba retrasada empeoran un 14,12%. Y si se comparan las puntuaciones de

la prueba retrasada con las de la prueba inicial, la mejora es de un 3,40%. Este porcentaje no se considera relevante.

Los resultados refutan la Hipótesis 1 (H_1) y corroboran la Hipótesis Nula (H_0), que rezaban de la siguiente forma:

H_0 : El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, no se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

H_1 : El aumento en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación, en caso de producirse, se mantendrá en la prueba retrasada en el caso de subtítulos bimodales (audio en inglés y subtítulos en inglés).

El grupo que empleó audio y subtítulos en inglés prácticamente vuelve a las puntuaciones iniciales al realizar la prueba retrasada.

7. Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, ¿persistirá la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial solo entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar?

No. Recordemos que la diferencia en la mejora entre el grupo que empleó subtítulos en español y el grupo que utilizó subtítulos en inglés se situó en un 3,81%, porcentaje que no se considera relevante para este estudio. Así, la mejora de ambos grupos fue similar de la prueba inicial a la inmediata.

Esta tendencia no se mantiene. Al realizar la prueba retrasada, ambos grupos empeoran con respecto a la prueba inmediata (Tabla 54). Pero el grupo que utilizó subtítulos en español empeoró un 7,2% menos que el grupo que empleó subtítulos en inglés. Se detecta, por tanto, una diferencia en la puntuación.

Los resultados obtenidos en la prueba retrasada, si se comparan con los obtenidos en la prueba inicial, sugieren una diferencia de puntuación entre los dos grupos. El grupo que empleó subtítulos en español mejoró un 15,63%,

mientras que el grupo que utilizó subtítulos en inglés obtuvo una mejora de un 3,40%, que no se considera relevante para la investigación.

Estos resultados refutan la Hipótesis 1 (H_1) aplicada a esta pregunta del estudio, según la cual la diferencia obtenida de la prueba inicial a la inmediata se mantendría en el caso de aprendientes que emplearan subtítulos en español, y corroboran la Hipótesis Nula (H_0):

H_0 : Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial no persistirá ni siquiera entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

H_1 : Al realizar la prueba retrasada, en caso de que se produjesen diferencias entre el grupo que utiliza subtítulos bimodales y el grupo que utiliza subtítulos estándar, la diferencia de puntuación entre la prueba retrasada y la inicial persistirá entre los aprendientes que visionen el material con subtítulos estándar.

Los resultados indican que en un principio, de la prueba inicial a la inmediata, no hubo diferencias entre combinaciones lingüísticas utilizadas. En cambio, al realizarse la prueba retrasada, las diferencias se incrementaron de forma que el grupo que utilizó subtítulos en español mejoró más comparativamente.

8. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general?

Podemos responder afirmativamente a esta pregunta del estudio, ya que todos los sujetos sin excepción mejoraron en la parte visual de la prueba inicial a la inmediata (Tabla 26). En cambio, en la parte escrita solo cuatro sujetos de diez mejoraron en esta misma comparación. Al cotejar los resultados de la prueba inmediata con los de la retrasada se observa que seis sujetos empeoran, dos obtienen la misma puntuación y otros dos mejoran. En la parte escrita cuatro empeoraron, tres mantuvieron la misma puntuación y tres mejoraron de la

prueba inmediata a la retrasada. Por último, de la prueba inicial a la retrasada, ocho sujetos de diez mejoraron en la parte visual y cuatro de diez mejoraron en la parte escrita. Por ello, podemos concluir que, salvo en el caso de la prueba retrasada en la que se equilibran las mejoras y empeoramientos, la parte visual es en la que más mejoran los sujetos de la investigación.

Los resultados corroboran la Hipótesis 1 (H_1), pero refutan la Hipótesis Nula (H_0) de esta investigación:

H_0 : La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

H_1 : La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta a nivel general.

Al realizarse la prueba retrasada, en comparación con la prueba inmediata se equilibran los progresos entre la parte visual de la prueba y la parte escrita de la prueba. En cambio, la mejora en la parte visual de la prueba fue superior al realizar la prueba inmediata (un 49,88% frente a un -6,455% en la parte escrita de la prueba) y al comparar la prueba retrasada con la inicial (un 28,122% frente a -10,215% en la parte escrita de la prueba).

9. ¿Será la mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo (estándar o bimodal) utilizado?

Sí. Según los resultados recopilados en la Tabla 54, el grupo que empleó subtítulos en español mejoró un 45,21% en la parte visual de la prueba si se compara la prueba retrasada con la inicial, aunque empeoró un 5,36% de la prueba inmediata a la retrasada. En cambio, el grupo que utilizó subtítulos en inglés empeoró un 22,22% en la parte visual de la prueba inmediata a la

retrasada, de forma que mejoró un 7,06% de la prueba retrasada a la inicial en esta misma parte. Por ello, el grupo cuya combinación lingüística fue audio en inglés y subtítulos en español empeoró menos de la prueba inmediata a la retrasada (un 16,86%) y mejoró un 38,15% más en esta parte de la prueba si se compara la prueba retrasada con la inicial.

Los resultados refutan la Hipótesis Nula (H_0) y corroboran la Hipótesis 1 (H_1), que se reproducen a continuación:

H_0 : La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada no será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

H_1 : La mejora en la puntuación obtenida en las pruebas inmediata y retrasada será comparativamente superior –más de un 10%– en la parte de la prueba de comprensión que incluye material visual para la selección de la respuesta correcta según el tipo de subtítulo utilizado.

Comparativamente, el grupo que empleó subtítulos en español mejoró en la puntuación obtenida en esta parte de la prueba un 38,15% más que el otro grupo de la prueba inicial a la retrasada. Asimismo, su empeoramiento fue menor si se compara esta parte de la prueba inmediata y de la prueba retrasada.

10. ¿Cumplirá el material audiovisual subtitulado comercializado con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación?

Para responder a esta cuestión, se ofrecen dos planteamientos para cada tipo de subtitulación utilizada: en inglés o en español.

Los subtítulos en inglés cumplen con todos los estándares de calidad, salvo en casos puntuales en los que el número de caracteres por línea de subtítulo excede lo deseable o la permanencia en pantalla del subtítulo es inferior a un segundo. La presencia de siglas puede confundir al aprendiente si no se llegan a identificar de forma satisfactoria. La rapidez en cuanto al ritmo de elocución y

la densidad de contenido puede paliarse utilizando las opciones del DVD. Además, el hecho de que los subtítulos recojan palabra por palabra las intervenciones permite que los aprendientes identifiquen grafías y sonidos.

Los subtítulos en español también cumplen con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación. Sin embargo presentan algunas condensaciones en la traducción que, aun siendo necesarias, pueden confundir al espectador-aprendiente cuyo nivel le permita realizar un análisis contrastivo entre lo que escucha y lo que lee en los subtítulos.

En definitiva, la calidad de los subtítulos en inglés es superior, lo cual beneficia la comprensión de los sujetos que utilicen este tipo de subtitulación. Los subtítulos en español tienen la ventaja de que, por tratarse de la lengua materna de los aprendientes, la comprensión se produce con mucho menos esfuerzo. Por ello, a menos que se produzca un contrasentido o un sinsentido en la traducción, los sujetos no verán afectada su comprensión.

Estos resultados corroboran parcialmente la Hipótesis 1 (H_1) de la undécima pregunta de esta investigación y refutan la Hipótesis Nula (H_0) de ella:

H_0 : El material audiovisual subtitulado comercializado no cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

H_1 : El material audiovisual subtitulado comercializado cumplirá con los estándares de calidad propuestos en el capítulo dedicado a la subtitulación.

En general, se cumplen casi todos los protocolos que justifican la calidad del subtitulado. Sin embargo, hay algunas infracciones esporádicas de estos que pueden incidir negativamente en los espectadores, por ejemplo un excesivo número de caracteres por línea de subtítulo o una permanencia en pantalla del subtítulo insuficiente.

11. ¿Necesitarán los sujetos del estudio un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material, ya que la falta de familiaridad puede dificultar o incluso imposibilitar el visionado del material propuesto?

Según los comentarios realizados por los sujetos durante las reuniones mantenidas y a partir del cuestionario administrado, puede extraerse que en algunos casos los sujetos necesitan apoyo para adaptarse al medio, especialmente la franja de edad de mayores de 30 años. Por ejemplo, estos sujetos han favorecido el uso del diccionario, una herramienta muy útil de corte más tradicional, frente al empleo de las opciones del DVD como la pausa o el rebobinado, eficaces en el contexto audiovisual específico de este estudio. En las entrevistas mantenidas, algunos sujetos afirmaron que no solían ver series de televisión en general, aún menos en inglés y subtituladas (A1, A3, A4). La falta de familiaridad con el medio puede ser un motivo de abandono del estudio, aunque los sujetos no sean conscientes de ello.

Estos resultados corroboran la Hipótesis 1 (H_1) de esta pregunta del estudio y refutan, por tanto, la Hipótesis Nula (H_0):

H_0 : Los aprendientes no necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

H_1 : Los aprendientes necesitarán un periodo de adaptación al medio (material audiovisual subtulado) para llevar a término el visionado del material.

Aunque no se hayan obtenido datos cuantitativos al respecto, se ha observado que los aprendientes que no estuvieran familiarizados con el uso de este tipo de material tuvieron dificultades para adaptarse al principio a utilizarlo.

12. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva?

Aunque en las pruebas de evaluación no se refleje la respuesta a esta pregunta del estudio, en el cuestionario administrado a los sujetos tras la prueba retrasada hay un ítem referido a esta cuestión: todos los sujetos se muestran muy de acuerdo con la idea de que la experiencia y conocimiento acumulados pueden utilizarse para ayudarse a comprender. Podrían estar refiriéndose a elementos externos a la serie. Sin embargo, el A8 señala en la parte cualitativa de su cuestionario lo siguiente: “Me parece interesante seguir una serie concreta a un ritmo considerable (mínimo un capítulo diario) porque expresiones, vocabularios y tonos son los mismos y permite comprender mejor a medida que se avanza”. De este comentario, y otros realizados durante los encuentros individuales, se puede deducir que tanto la estructura de los episodios como la naturaleza repetitiva del lenguaje utilizado son beneficiosas para los sujetos de este estudio.

Estos resultados corroboran la Hipótesis 1 (H_1) de la novena pregunta de este estudio y refutan la Hipótesis Nula (H_0):

H_0 : Los aprendientes responderán en el cuestionario que no se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

H_1 : Los aprendientes responderán en el cuestionario que se beneficiarán del conocimiento acumulativo provisto por la serie seleccionada para la mejora de la comprensión auditiva.

A partir de los resultados obtenidos en el cuestionario administrado y de los comentarios recogidos en los encuentros con los sujetos, parece que la estructura de los episodios de la serie y la aparición de un vocabulario recurrente y de estructuras sintácticas similares benefician la comprensión de los sujetos.

13. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtulado?

Sí. Los sujetos de este estudio han aplicado estrategias diversas de comprensión auditiva y audiovisual, como se ha reflejado en el subepígrafe

7.3.2.4. Cabe recalcar que antes del visionado los sujetos no recibieron ninguna instrucción respecto al uso de estrategias. Todos los sujetos del estudio se han mostrado de acuerdo o muy de acuerdo con la siguiente afirmación, en la que se combinan cuatro estrategias: utilizar las palabras, las imágenes, la experiencia y conocimiento acumulados, y la idea general para deducir el significado de lo que no se comprende.

Gracias a estos resultados se corrobora la Hipótesis 1 (H_1) de la décima pregunta de nuestro estudio, mientras que la Hipótesis Nula (H_0) queda refutada:

H_0 : Los aprendientes responderán en el cuestionario que no aplicarán ninguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

H_1 : Los aprendientes responderán en el cuestionario que aplicarán alguna estrategia de visionado del material audiovisual subtítuloado.

Según el cuestionario administrado, los sujetos han empleado un número amplio de estrategias durante el visionado de la serie *Castle*.

14. Según las respuestas que los sujetos han seleccionado en el cuestionario, ¿incorporarán el material audiovisual subtítuloado como medio para mejorar el aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado?

Sí. Según las respuestas del cuestionario administrado, todos los sujetos del estudio han manifestado que seguirán utilizando este medio en el futuro. Difieren en el tipo de subtítulos que utilizarán, ya que tres sujetos no están de acuerdo con el uso de subtítulos estándar (en español), mientras que un sujeto no utilizará subtítulos bimodales (en inglés).

Estos resultados extraídos del cuestionario administrado corroboran la Hipótesis 1 (H_1) de la pregunta duodécima del estudio y refutan la Hipótesis Nula (H_0):

H_0 : Los aprendientes responderán en el cuestionario que no incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

H₁: Los aprendientes responderán en el cuestionario que incorporarán este medio para mejorar su aprendizaje del inglés como segunda lengua de forma autónoma una vez finalizado el visionado.

La mayor parte de los sujetos se muestra conforme con persistir en el empleo de este tipo de material, ya sea con subtítulos en español o con subtítulos en inglés.

8.2. Conclusiones

Para extraer conclusiones a partir de un estudio en el campo de la adquisición de segundas lenguas como el que nos ocupa es necesaria una dosis de prevención (Ellis, 1997; Larsen-Freeman y Long, 1991). Las investigaciones deben tener validez interna y externa, para poder ser replicables en un futuro. La validez interna de este estudio se refleja en el control de las siguientes variables (Mackey y Gass, 2005): características de los participantes en el estudio (lengua materna, nivel de la segunda lengua, experiencia en su aprendizaje), mortandad de los participantes, actitudes de los participantes hacia la investigación, maduración de los participantes, forma de recoger los datos, pruebas de evaluación (estándar, sin “efecto práctica”; instrucciones claras indicadas a los participantes) y cuestionario administrado (basado en el cuestionario de Vandergrift *et al.*, 2006). La validez externa depende de la muestra. Como se trata de un estudio de casos en el que se establecen comparativas según la combinación lingüística empleada, según la franja de edad y según el género, los resultados no pueden generalizarse a otras muestras de aprendientes.

Por otra parte, calificar a un estudio como “definitivo” entra en conflicto con el concepto de ciencia, con la naturaleza viva del lenguaje y con todos los factores internos y externos que afectan a los sujetos implicados en el aprendizaje.

Sin embargo, es posible y necesario extraer conclusiones a partir de los estudios. De no hacerse, la investigación no podría contribuir a resolver las dificultades que a nivel práctico se puedan plantear (Long, 1993), tanto en el aula como fuera de ella. Por otra parte, conviene no olvidar que, dado que

nuestra investigación se basa en un estudio de casos, las conclusiones relacionadas con los sujetos del estudio no pueden extrapolarse directamente a una población más amplia, sino que deben ser tratadas con una precaución extrema.

Teniendo esto en cuenta, a continuación se presentan las conclusiones que se han extraído de estos casos:

- 1.El empleo de material audiovisual subtulado beneficia la mejora en la puntuación de una prueba estándar de comprensión auditiva realizada inmediatamente después del visionado. Así lo han corroborado los resultados de nueve de los diez sujetos.
- 2.Al realizar la prueba retrasada, se ha percibido cómo los efectos inicialmente positivos del visionado se difuminan en la mayor parte de los casos si se comparan los resultados con los obtenidos en la prueba inmediata. En cambio, si los resultados de la prueba retrasada se comparan con los de la prueba inicial, la mitad de los sujetos mejoran y solo tres de los diez sujetos empeoran, de los cuales empeoran significativamente solo dos (el A5 y el A9). Por ello, los efectos del visionado a largo plazo son positivos.

Conviene recordar que el aprendizaje de lenguas es un proceso tan vivo como lo es la propia lengua, en el que la constancia es un factor esencial. La ausencia de contacto con la lengua suele conllevar un retroceso. De ahí que no sea de extrañar que, pasadas varias semanas, las puntuaciones en las pruebas de evaluación tiendan a disminuir.

- 3.La disyuntiva entre el uso de subtítulos en español o de subtítulos en inglés como apoyo para la comprensión de una serie de televisión estadounidense dirigida a hablantes nativos de inglés se resuelve en este estudio de casos con unos resultados en las pruebas de evaluación bastante similares. Globalmente, de la prueba inicial a la retrasada, el grupo que utilizó subtítulos en español mejoró un 12,23% más que el grupo que empleó subtítulos en inglés (este ni mejoró, ni empeoró). Coincide, por tanto, con estudios previos de autores como Caimi (2006), que sugerían que para los aprendientes de nivel intermedio era más

recomendable la combinación de audio en la segunda lengua y subtítulos en la lengua materna. Parece que el apoyo de la lengua materna ayuda a estos aprendientes tanto a mejorar su comprensión auditiva como a comprender el argumento de la serie en su totalidad.

También es posible concluir, respecto al uso de unos subtítulos u otros, que algunos aprendientes favorecen el inglés porque consideran que será más útil para su aprendizaje o que usar el español supone un retceso en su aprendizaje. Esta creencia contrasta con los resultados.

4. Las franjas de edad inciden en el empleo de material audiovisual subtulado para la mejora de la comprensión auditiva. La disminución de la capacidad para aprender que parecen tener los adultos a medida que envejecen puede ser uno de los motivos principales. Además, en el caso del material audiovisual algunos adultos de la franja de edad más avanzada (mayores de 30 años) no están tan familiarizados con su uso como los más jóvenes (menores de 25 años). Consecuencia de esto es que tampoco muestren un manejo de las opciones del DVD (pausa o rebobinado, por ejemplo) tan frecuentemente como los adultos más jóvenes, que están más en contacto con las nuevas tecnologías habitualmente.

La ausencia de contacto con material audiovisual con subtítulos desde niños, que sí ocurre en los países con tendencia al subtulado, también puede suponer una dificultad para los aprendientes adultos. En España quizás empiece a paliarse esta circunstancia concreta. Por ejemplo, la emisión del programa infantil *Peppa Pig* en versión original en inglés y subtítulos en español por iniciativa de RTVE quizás sea solo uno de los primeros y las futuras generaciones estén más familiarizadas con este tipo de material.

5. El género es un factor que parece influir levemente en la mejora de las puntuaciones obtenidas en las pruebas de comprensión auditiva, ya que las mujeres en este estudio obtuvieron una mejora un 8,12% superior a la de los hombres. Reiteramos que esta conclusión no es extrapolable a otras muestras de sujetos.

6. Los aprendientes, cuando se enfrentan a esta actividad de comprensión audiovisual, aplican estrategias *motu proprio*. Dichas estrategias incluyen las más tradicionales, que habitualmente se ponen en funcionamiento en actividades de comprensión auditiva, y otras adaptadas al ámbito audiovisual. Las estrategias más empleadas son: utilizar las palabras que se comprenden para deducir el significado de las que no se comprenden; utilizar las imágenes para comprender lo que está ocurriendo; utilizar la experiencia y conocimiento acumulados para ayudarse a comprender; y utilizar la idea general para deducir el significado de palabras que no se comprenden. Reconocer y aplicar estrategias es esencial en este tipo de actividades (Vandergrift *et al.*, 2006).

7. Si las pruebas de evaluación se dividen en dos partes, es posible que tanto las puntuaciones obtenidas como las percepciones de los sujetos respecto al grado de dificultad de la prueba sean diferentes. En este caso, la parte visual de la prueba ha sido percibida como más sencilla y las mejoras se han producido sobre todo en esta parte. El hecho de que haya imágenes disponibles como elemento facilitador, que no se evalúe también la comprensión lectora del candidato y que los sujetos la perciban como más sencilla pueden ser clave para esta diferencia.

8. La calidad de los subtítulos en esta serie comercializada depende de la lengua de estos. Los subtítulos en inglés son adecuados en términos generales según las convenciones propuestas en el capítulo cuarto de este trabajo. Sin embargo, el tiempo de permanencia en pantalla en ocasiones no se ajusta a las necesidades de un espectador general, menos aún las de un aprendiente. Las opciones del DVD aplicadas a este caso son especialmente útiles. La calidad de los subtítulos en español es inferior, sobre todo en lo que se refiere a condensaciones de la información que perjudican a la comprensión del audio original.

En ambos casos las siglas mencionadas en el audio, presentes en los subtítulos en inglés y desarrolladas en los subtítulos en español pueden suponer una dificultad para el aprendiente que no consiga identificarlas correctamente.

9. La estructura repetitiva de los episodios de la serie propuesta y el empleo reiterado de vocabulario y estructuras sintácticas similares son beneficiosos para el aprendizaje o al menos así lo perciben algunos sujetos en el cuestionario administrado, ya que facilitan la comprensión y la fijación de elementos. Esto coincide con el estudio previo de Talaván (2010a).

10. La tasa de abandono de sujetos del estudio antes de terminar con la segunda temporada del visionado se sitúa en el 50%. Se trata de una mortandad muy alta que puede deberse a factores muy diversos. Consideramos probable que se produzca principalmente a consecuencia de la larga duración del tratamiento (57 horas de exposición al *input* audiovisual).

A esta causa se subordinarían otras como una falta de interés por la serie, una falta de tiempo o cambios en las vidas de los sujetos al tratarse de un tratamiento tan largo. También es posible que influya negativamente una comprensión lectora que no se ajuste a la velocidad de presentación de los subtítulos o una hostilidad hacia la subtitulación, dado que España es un país en el que predomina el doblaje y que la lectura de los subtítulos requiere un esfuerzo adicional.

Por otra parte, según las respuestas aportadas en los cuestionarios, la mayor parte de los sujetos se muestran satisfechos con su comprensión de la serie y tienen intención de seguir realizando esta actividad en el futuro, por lo que la actividad *per se* obtiene una valoración positiva. Esta circunstancia podría animar a otros aprendientes.

8.3. Implicaciones pedagógicas

A raíz de las conclusiones a las que se ha llegado en el epígrafe anterior, a continuación se presentan implicaciones pedagógicas que pueden derivarse de aquellas conclusiones, así como del propio proceso de investigación ya que, al diseñar y desarrollar el estudio, se han percibido aspectos relevantes para la docencia:

1. Puesto que emplear material audiovisual subtulado beneficia la mejora en la puntuación de una prueba estándar de comprensión auditiva, el fomento de este tipo de actividad de extensión es recomendable para aprendientes de inglés como segunda lengua de nivel intermedio. Ver series de televisión es una actividad bastante integrada en la vida diaria de los sujetos (sobre todo de los más jóvenes). Si a este hecho se le añade que una gran parte de estas series provienen de Estados Unidos, los aprendientes podrán combinar el componente familiar y lúdico con su aprendizaje del inglés. También mejoraría su competencia comunicativa, ya que se produce un acercamiento a la cultura estadounidense. Las series suelen contener referencias culturales que pueden explotarse en un contexto de enseñanza, por lo que se desarrollaría la competencia intercultural de los aprendientes.

Otra ventaja derivada de esta actividad es que, al estar expuestos al audio original en inglés, los aprendientes perciben las voces originales y sus matices. De hecho, las voces de doblaje de Castle y Beckett en *Castle* son muy diferentes a las originales. Esto hace que la percepción que la audiencia tiene del personaje cambie, un hecho mencionado por algunos de los sujetos de este estudio. Cuando exista la posibilidad, por ejemplo al disponer de DVD para uso doméstico que incluya la pista de audio original y subtítulos, sería recomendable para aquellas personas que estén aprendiendo la segunda lengua en cuestión optar por la versión original.

2. Dado que los efectos del visionado sobre la puntuación de la prueba estándar de comprensión auditiva tienden a diluirse al realizarse la prueba retrasada, aunque la mejora en la puntuación respecto a la prueba inicial sea positiva, sería recomendable a nivel pedagógico tener en cuenta que una frecuencia de exposición prolongada (en este caso de 57 horas aproximadamente) no conlleva un efecto permanente en todos los casos. Esta tendencia de empeoramiento es especialmente aplicable a los sujetos mayores de 25 años.

No obstante, si se integrase esta actividad de extensión en el día a día de los aprendientes, la exposición sería frecuente y continuada, de

forma que los efectos puedan mantenerse con más facilidad o incluso incrementarse a lo largo de un tiempo superior al utilizado en este estudio. Así las mejoras que obtuvieron los aprendientes al realizar la prueba inmediata no son más que una instantánea de su progreso, basado principalmente en el visionado de la serie propuesta.

3. A nivel pedagógico, el hecho de que los aprendientes que han utilizado la combinación lingüística de audio en inglés y subtítulos en español hayan mejorado su puntuación en la prueba de comprensión auditiva un 12,23% más que el otro grupo, sugiere la conveniencia de inclinarnos por aquella opción. Sin embargo, tampoco debería descartarse una alternancia con material audiovisual en versión original subtitulada en la segunda lengua, ya que a medida que el nivel de los aprendientes avanza, probablemente este tipo de subtitulado sea el más conveniente como apuntan los estudios al respecto (Caimi, 2006). Transmitir una actitud permeable a los aprendientes, que admita el empleo de unos subtítulos u otros sin que se considere que la presencia de la lengua materna supone un retroceso en el aprendizaje, sería una buena opción en nuestra opinión.
4. Ya que la franja de edad a la que pertenezca el aprendiente incidirá en su aprendizaje mediante material audiovisual subtitulado, pedagógicamente convendría familiarizar primero a los aprendientes con el tipo de material que se va a utilizar antes del visionado, incluyendo la aplicación de estrategias relacionadas con el medio en cuestión. También, podría solicitarse a las televisiones públicas la emisión de más programas en versión original subtitulada, incluyendo no solo programas infantiles sino al menos parte de la gran cantidad de series exportadas desde EEUU o Reino Unido a España. La emisión de los programas subtitulados en español es claramente un derecho de la comunidad de deficientes auditivos y personas sordas y como tal debería observarse. Los beneficios para la comprensión lectora en español podrían ser objeto de estudio en este caso.
5. Si bien parece que las mujeres se benefician más de la actividad de ver series en versión original subtitulada, ya que la mejora en la puntuación

global obtenida de la prueba inicial a la retrasada fue superior, los hombres también experimentaron una mejora de la prueba inicial a la prueba retrasada. Por ello, a nivel pedagógico es interesante incluir esta actividad sin distinción de género. Podría tenerse en cuenta la temática del material, puesto que a veces los contenidos se dirigen a un público mayoritariamente masculino y otras a un público femenino. En todo caso esta cuestión se puede resolver ofreciendo a los aprendientes, mujeres u hombres, distintas opciones y que ellos mismos sean quienes opten por lo que sea más de su gusto.

6. Además de observar qué estrategias aplican los aprendientes por sí mismos o de qué estrategias son conscientes dichos aprendientes, a nivel pedagógico sería muy interesante instruir específicamente en materia de estrategias para la comprensión audiovisual a los aprendientes, teniendo en cuenta siempre qué estrategias conocen o aplican de antemano mediante cuestionarios como el que proponían Vandergrift *et al.* (2006).

Si se propone un visionado a largo plazo como actividad de extensión a un grupo de aprendientes, tómese Castle como ejemplo, este podría complementarse con algunos encuentros tras el visionado de cada temporada. En ellos los aprendientes podrían identificar las estrategias que están aplicando, realizar una puesta en común de estrategias posibles e incluso debatir qué estrategias son adecuadas. Al reanudar el visionado, podrían integrar estrategias nuevas o evitar estrategias que hayan aplicado y no les hayan resultado provechosas.

7. El hecho de que las pruebas de evaluación consten de dos o más partes debe ser tenido en cuenta por parte de los docentes. A la hora de afrontar estas pruebas, convendría preparar a los aprendientes específicamente para cada parte y minimizar las percepciones que estos puedan tener al respecto. Además, es posible que visionar materiales audiovisuales subtítulos conlleva una mejora en una de las dos partes más que en la otra. Por ello, se requiera otro tipo de práctica adicional para equilibrar la mejora en ambas partes. Por ejemplo, la escucha de audios sin imágenes.

8.A nivel pedagógico, es recomendable tener en cuenta la calidad de los subtítulos antes de proponer el visionado de una serie como actividad de extensión autónoma. Aunque una versión comercializada debería contar con una subtitulación profesional, se pueden detectar defectos que podrían dificultar la comprensión de los aprendientes. Pedagógicamente es relevante que los subtítulos en inglés recojan palabra por palabra las intervenciones, porque de esa forma los aprendientes pueden identificar la pronunciación con la grafía. En el caso de subtítulos en inglés o de subtítulos en español, el tiempo de duración de los subtítulos en pantalla debe ser adecuado. De no serlo, instruir a los aprendientes en el manejo de las opciones del DVD aplicadas a este caso podría compensar el esfuerzo.

Además, existe la opción de manipular los subtítulos en caso de que se trabaje en el aula con un fragmento determinado de video. Como se ha hecho en este estudio, con el *software* adecuado se pueden extraer los subtítulos, manipularlos para que cumplan los requisitos deseados (permanencia en pantalla, número de caracteres, información incluida, etc.) y volver a incrustarlos en el fragmento de video o simplemente reproducir todo simultáneamente. Asimismo, es factible crear tareas tradicionales. Por ejemplo, en el caso de subtítulos bimodales (audio y subtítulos en inglés), se podría manipular los subtítulos para que haya huecos y los aprendientes deban reconocer la palabra y proporcionarla oralmente.

Por otra parte, si se detecta una dificultad específica como la presencia de siglas resultaría conveniente facilitar con actividades previas al visionado su comprensión. Por ejemplo, antes del visionado de *Castle* como actividad de extensión propuesta a una clase, se podría realizar alguna actividad de búsqueda de siglas que después aparezcan en el material.

9.Puesto que las estructuras repetitivas de los episodios, el vocabulario recurrente y la similitud a nivel sintáctico favorecen la comprensión según han manifestado en los cuestionarios los sujetos del estudio, a nivel pedagógico parece recomendable utilizar materiales audiovisuales

subtitulados que tengan estas características, en vez de emplear fragmentos sueltos que no formen parte de un contexto elaborado. La creación de glosarios específicos que puedan consultarse durante el visionado del material serían de gran ayuda.

10. Para evitar una mortandad tan alta de aprendientes que podrían participar en esta actividad, sería conveniente motivar a los aprendientes y concienciarlos de la importancia que tiene dedicar tiempo al aprendizaje de la segunda lengua como parte de su día a día y guiarles en el proceso de familiarización con las nuevas tecnologías y el uso de materiales audiovisuales subtitulados en formato DVD o Blu-Ray, que son los que se encuentran más a su alcance. Se fomentaría así el desarrollo de la competencia digital de los aprendientes.

Así, la motivación por parte del docente para que el aprendiente persevere en una tarea tan a largo plazo es esencial. La comunicación directa mediante programas de mensajería instantánea puede ser también un aliciente. En casos en que no requieran un aislamiento de los aprendientes, se pueden formar redes de foros u otros medios de intercomunicación para motivar a los estudiantes a realizar esta actividad y a compartir sus avances.

11. Durante la selección de los materiales del estudio se constató que existe una gran cantidad de material audiovisual disponible, comercializado en formatos de uso doméstico o a través de internet. Prueba de ello es el amplio catálogo de series o películas que pueden adquirirse o visionarse a través de la red, consultado al seleccionar la serie para este estudio. Así, son muchas las actividades que se pueden proponer al alumnado. Hay que tener en cuenta que, en el caso de que los subtítulos no se encuentren disponibles directamente, el subtitulado es un proceso posible, pero lento. Propuestas que incluyan la subtitulación activa por parte del alumnado son interesantes, pero requieren una dedicación de tiempo del que no siempre se dispone.
12. Dado que el *feedback* parece ser esencial, sería conveniente que cualquier actividad propuesta a los aprendientes incluya sesiones en las que se ofrezca algún tipo de retroalimentación a estos. El *feedback* no

se limitaría a las puntuaciones de las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, sino que podría ampliarse a estrategias, tiempo de dedicación o introspecciones de los aprendientes.

EPÍLOGO

Más allá de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva, en las entrevistas y cuestionarios, son de muy diversa índole las conclusiones que pueden extraerse de un trabajo de esta envergadura.

Primero, se toma consciencia de la importancia de una programación minuciosa en cada fase del proyecto, especialmente en lo que concierne al estudio aplicado. La disponibilidad de la tecnología necesaria para realizar las pruebas de evaluación, visionar el material audiovisual subtulado o extraer los subtítulos a partir del DVD para su análisis ha supuesto un auténtico reto en algunas ocasiones.

La segunda conclusión es la importancia que ha tenido el factor sujetos en esta investigación. La alta mortandad de participantes hizo que la viabilidad del proyecto se replanteara una y otra vez. De no ser por la fe inquebrantable del director de esta tesis en que finalmente se alcanzaría un número razonable de sujetos para el estudio, este trabajo no habría llegado a su conclusión. Además, cada participante es único. Son tantas las diferencias que cobran sentido todos los argumentos teóricos acerca de las características individuales y cómo estas pueden afectar al aprendizaje. Como docente, tomar conciencia de esta realidad es importante para poder instruir a los aprendientes sobre qué opciones tienen a su alcance y cuáles son más adecuadas según sus características como individuos.

A raíz de la segunda conclusión, surge la tercera. Dado el panorama actual en el que cada vez se exige más a los aprendientes que participen en su propio aprendizaje, que tomen las riendas de este y que trabajen de forma autónoma, se revela esencial para la mejora de la comprensión auditiva que los aprendientes sean capaces de realizar actividades de extensión por placer. Por ello, consideramos que ver televisión o cine en versión original subtitulada es una actividad pertinente en este contexto.

Además, la aplicación de la subtitulación como modalidad de traducción audiovisual al servicio de la enseñanza de segundas lenguas aún puede ofrecer muchas variables interesantes. Estudiar si la combinación de audio en inglés y subtítulos en inglés es la más adecuada para aprendientes de nivel avanzado, analizar si el subtitulado para deficientes auditivos y personas sordas (que, recordemos, tiene unas características algo diferentes como la inclusión de información paralingüística) beneficia a los aprendientes de segundas lenguas o investigar si la presencia de subtítulos influye sobre la comprensión lectora son algunas de las líneas de investigación que el presente trabajo no ha podido cubrir.

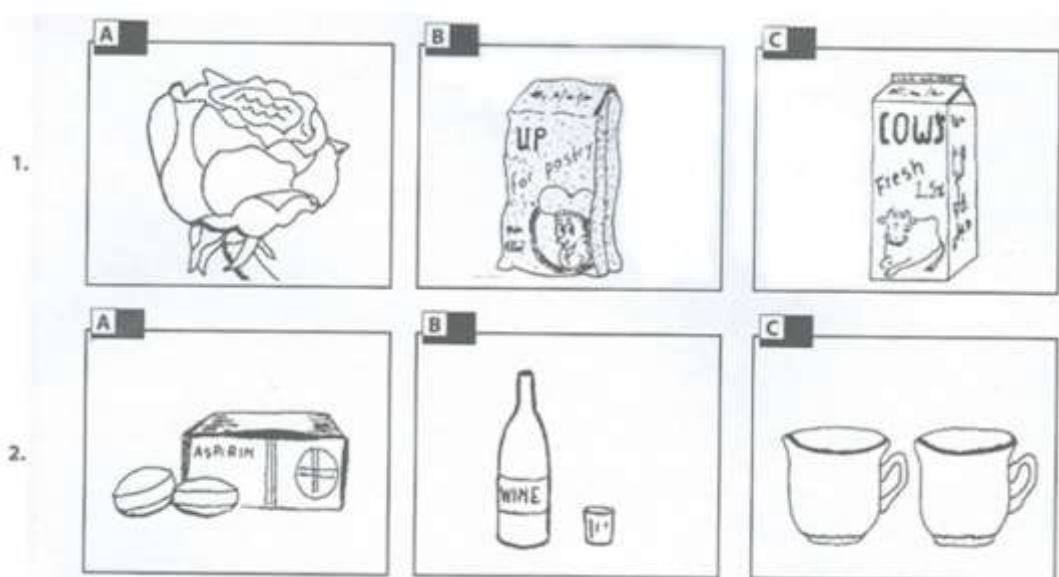
Finalmente, la culminación de este proyecto ha llevado consigo un cambio en la perspectiva con la que esta investigadora aborda la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas, tras haber tomado consciencia de su complejidad. Asimismo, se llega a la conclusión de la importancia que adquiere el impulso hacia la asimilación de las últimas novedades en enseñanza de segundas lenguas y el favorecimiento de modelos integradores que permitan que el docente se dirija al más amplio número posible de aprendientes. Estos, a su vez, deberán aprender a aplicar sus nuevos conocimientos de forma autónoma.

ANEXO 1

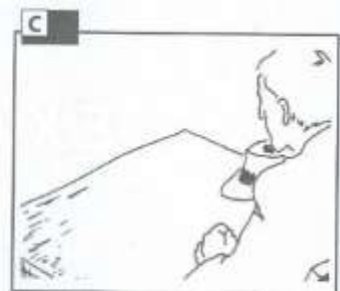
En el presente anexo se recogen las pruebas de evaluación de la comprensión auditiva utilizadas para el estudio. La primera es la prueba inicial. La segunda es la prueba inmediata y la tercera es la prueba retrasada. Cada prueba consta de dos partes. La primera parte se ha denominado “visual” porque las respuestas que debe seleccionar el candidato que realiza la prueba son imágenes. La segunda parte se ha denominado “escrita” porque las respuestas son palabras, sintagmas, oraciones o números.

A.1. PRUEBA INICIAL

PARTE VISUAL DE LA PRUEBA



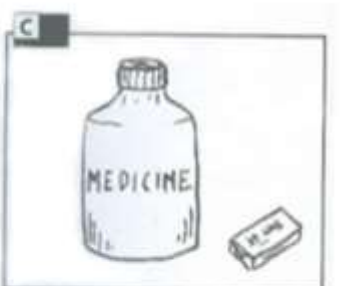
3.



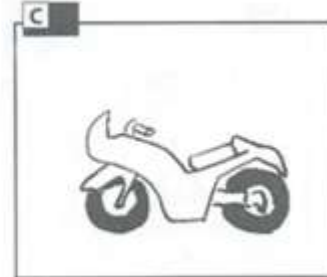
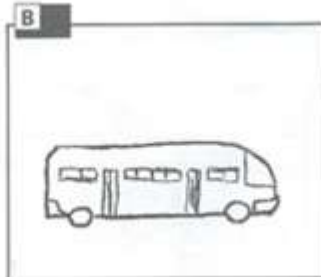
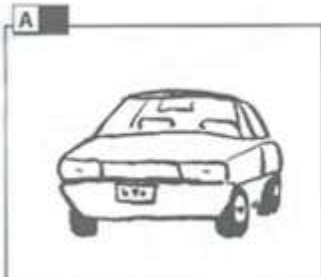
4.



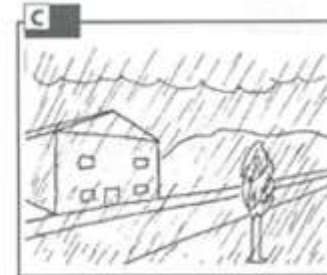
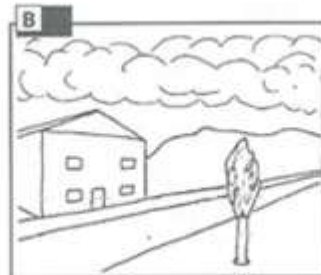
5.

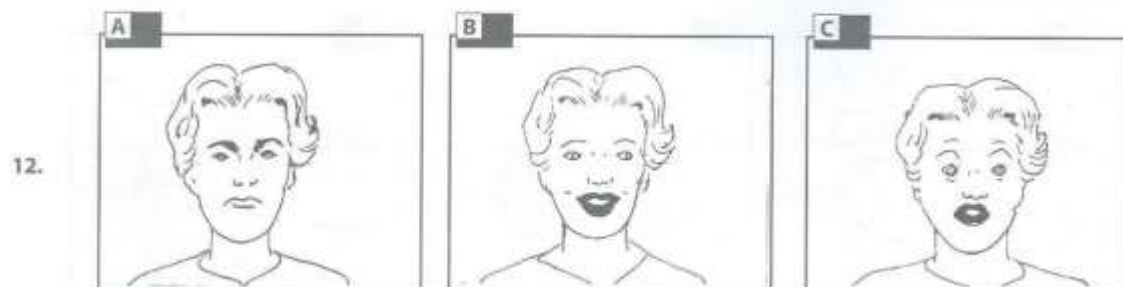
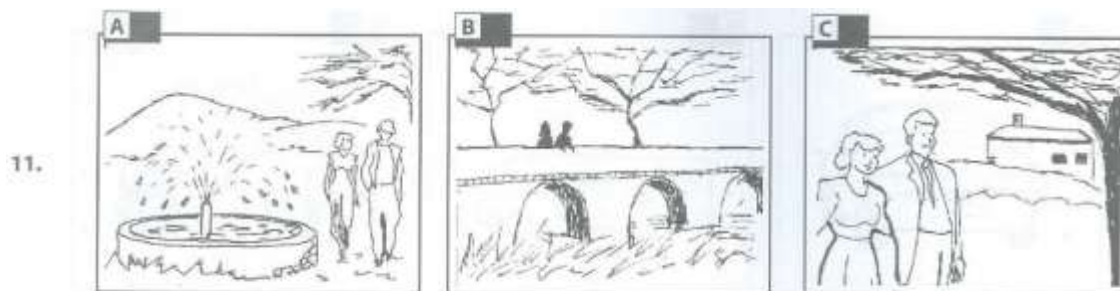
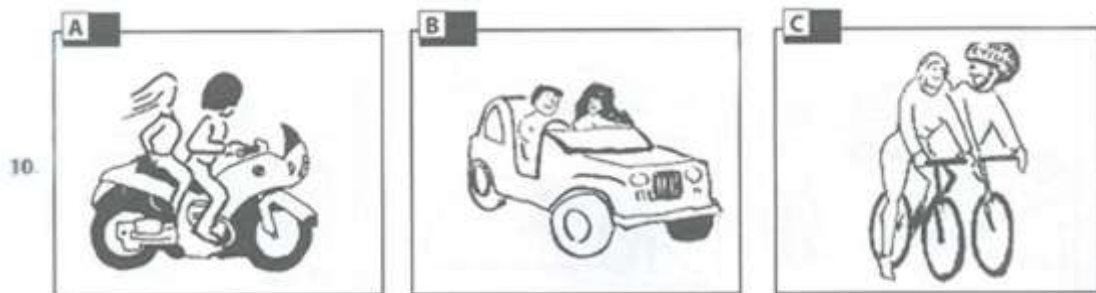
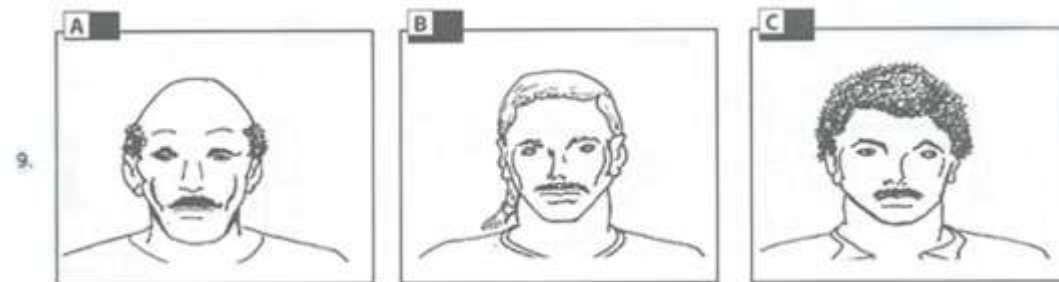
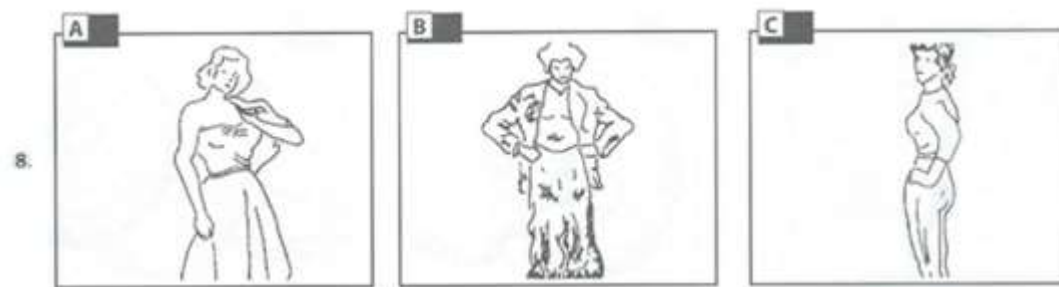


6.

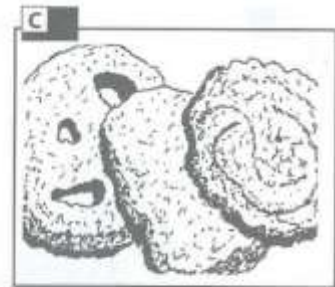
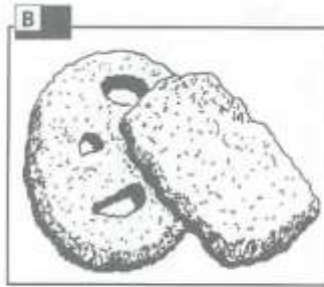
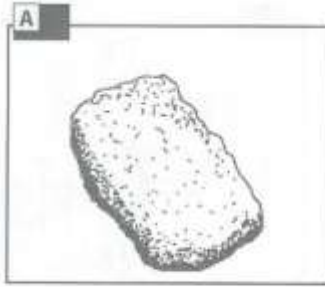


7.

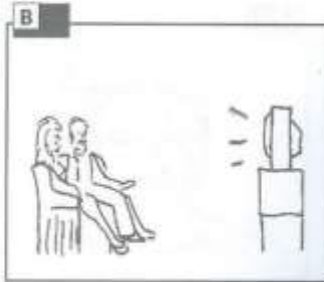




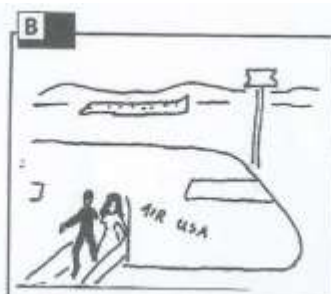
13.



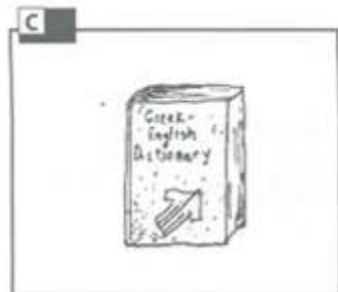
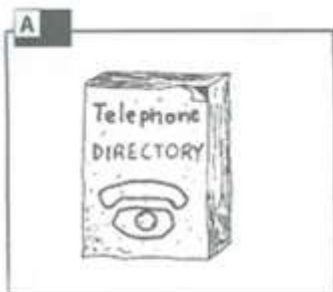
14.



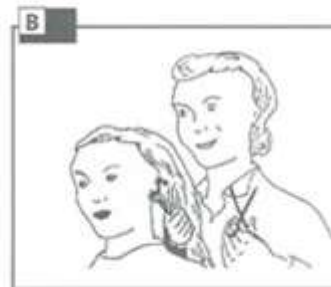
15.

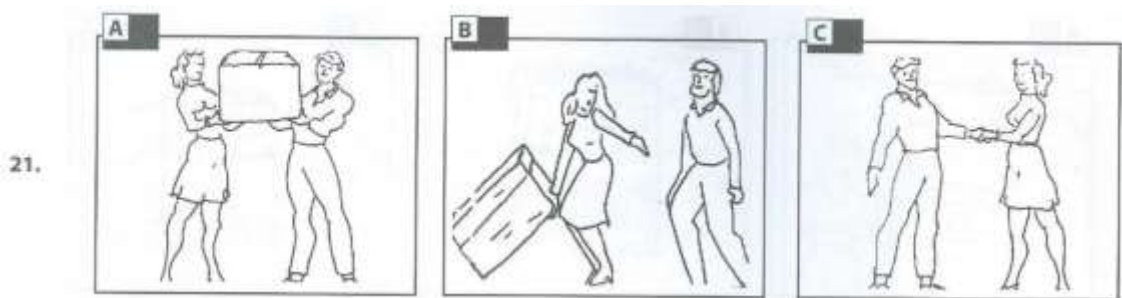
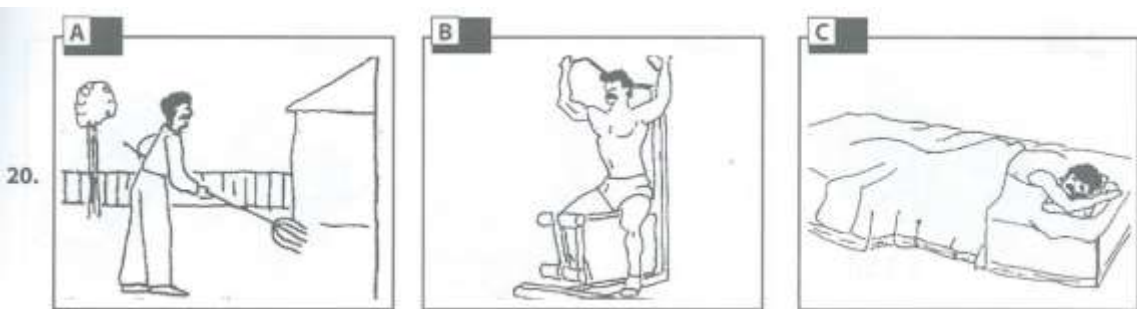
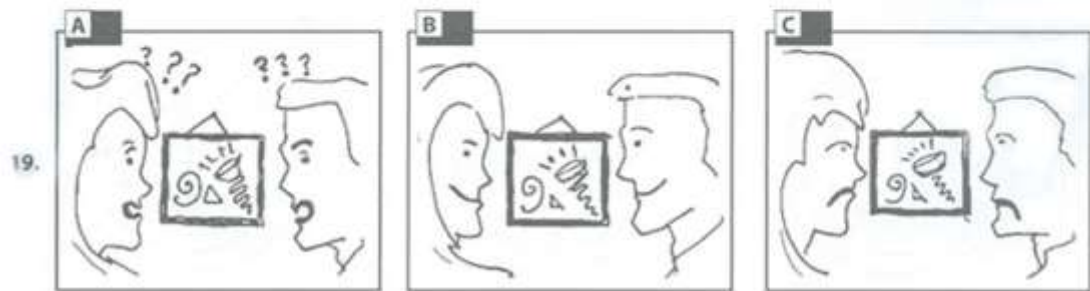
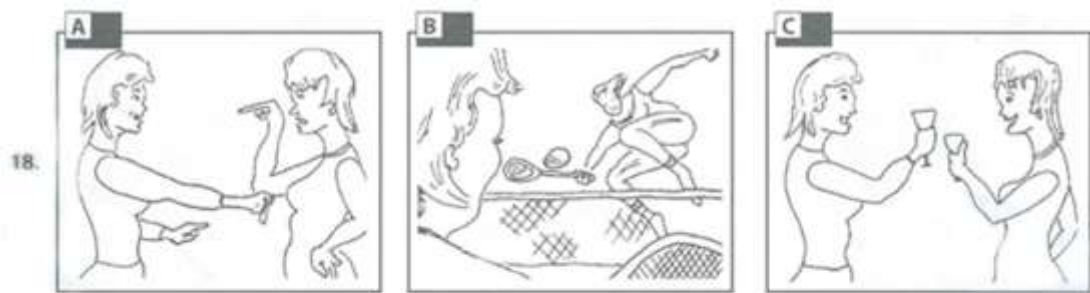


16.



17.

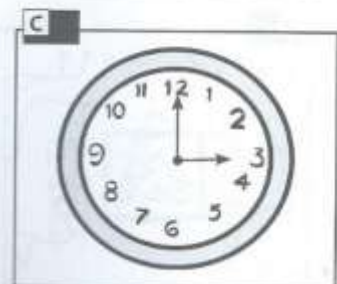
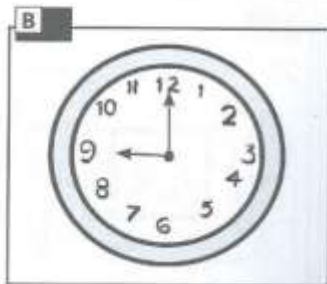
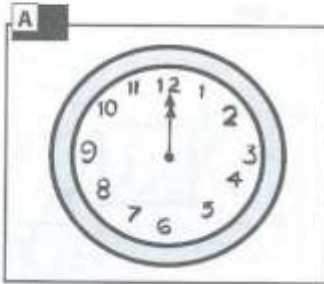




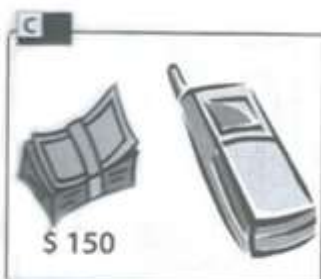
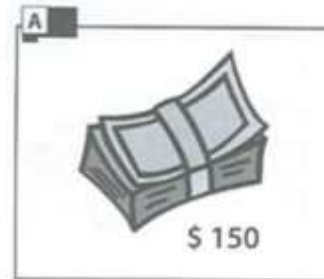
23.



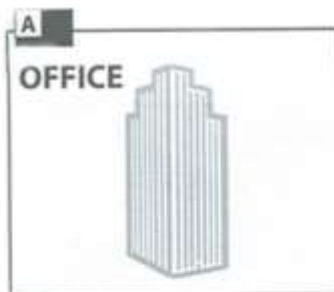
24.



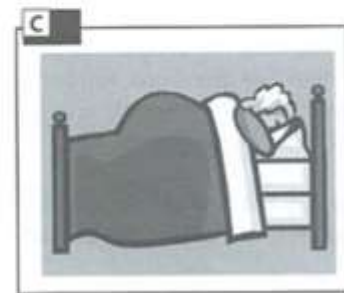
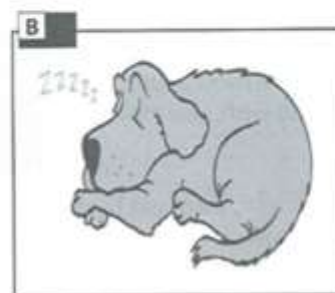
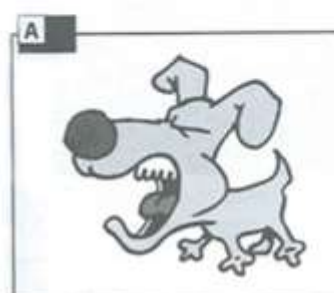
25.

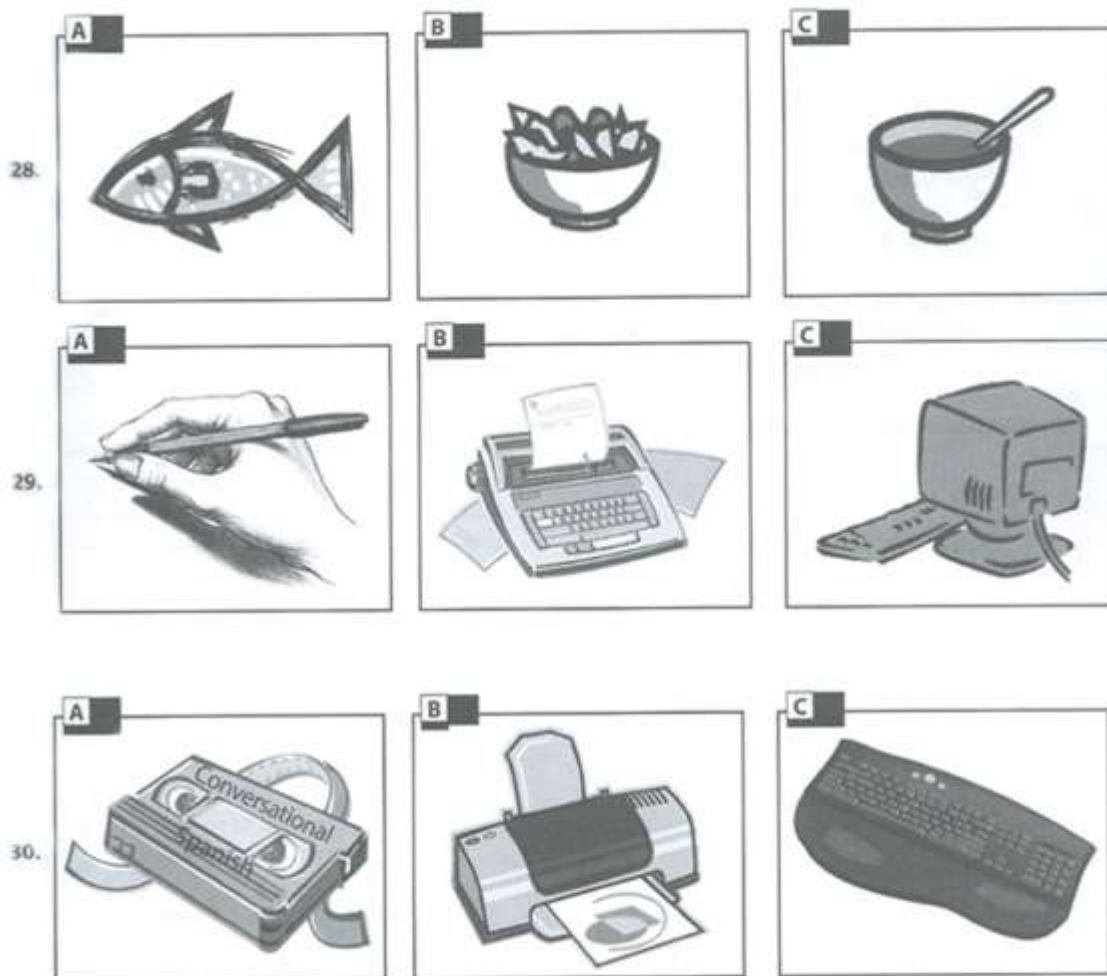


26.



27.





PARTE ESCRITA DE LA PRUEBA

Listening - Part 2

In this part of the listening test, you are going to listen to the radio program, "Visiting America," in which you will hear different people talk about the Freedom Trail, which is in Boston.

- First, you will hear an introduction to the Freedom Trail.
- Then, you will hear a description of the main monuments and buildings.
- Next, you will hear an explanation of why these monuments and buildings are historically important.
- Finally, you will hear some information about other places tourists can visit in Boston.

You will hear the program in several parts. After each part, you will hear 2 - 4 questions. You are to choose the most appropriate answer from the three choices given. If you wish, you may take brief notes as you listen.

Now you will hear an introduction. For this part, there will be no actual test questions. The question that follows is an example only. Listen to the example.



Example : You will hear:
What is Boston the capital of?

- You will read:
 A. New England
 B. Massachusetts
 C. The United States

The correct answer is, B: Massachusetts.

Now we will continue the interview. Remember, after each section of the interview you will hear some questions. You will have 12 seconds to mark your answers to each question. Mark your answers on the separate answer sheet. There will be 20 questions in Part II, numbered 31-50.

Are there any questions before we begin? Now, let's continue. Listen carefully to the interview.

31. A. A park.
 B. The Freedom Trail.
 C. A place for farm animals.

32. A. Farmers.
 B. Criminals.
 C. Musicians.

33. A. In the countryside.
 B. In downtown Boston.
 C. Near a pond.

34. A. To discuss serious matters.
 B. To pay their water bills.
 C. To pray.

35. A. A church.
 B. A government building.
 C. A private business.

36. A. To produce weapons.
 B. As a government building.
 C. As an art center.

37. A. Objects from the past.
 B. Works of art.
 C. Weapons used by the British.

38. A. 1742
 B. 1764
 C. 1800s

39. A. To attend a speech.
 B. To vote in elections.
 C. To meet farmers.

40. A. Revere lived there with a large family.
 B. Revere designed and built the house.
 C. The house is extremely old.

44. A. It defeated the British.
 B. It strengthened British rule.
 C. It made others support the Bostonians.

45. A. It is at the end of the Freedom Trail.
 B. It is the biggest museum in the world.
 C. It has more variety than most other
 Marinas.

46. A. Whales.
 B. Pigeons.
 C. More than just fish.

47. A. Out into the ocean by boat.
 B. In a huge aquarium.
 C. During an entertaining show.

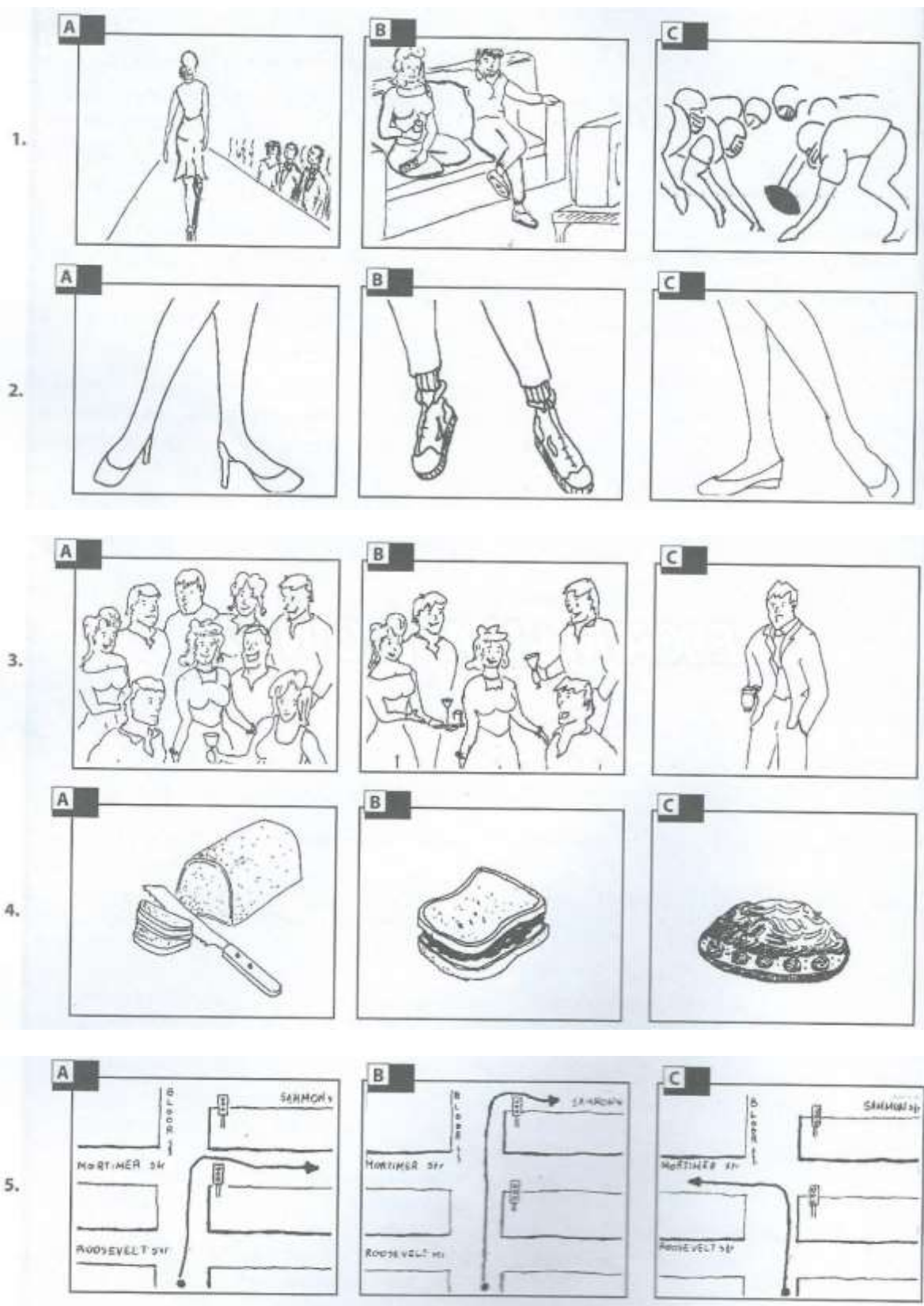
48. A. Harvard.
 B. MIT
 C. Boston University.

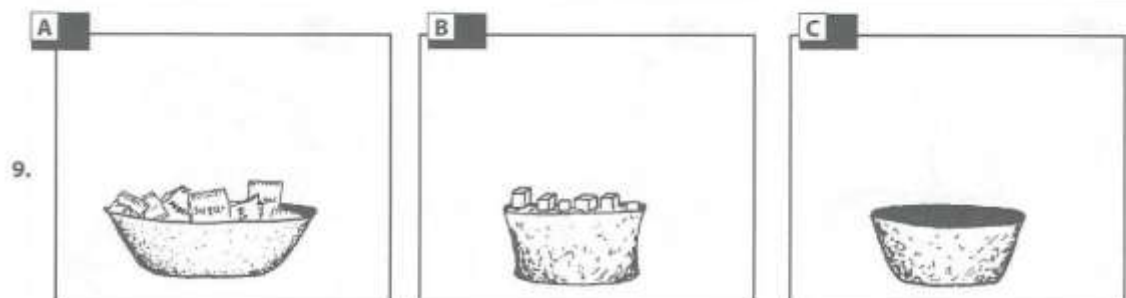
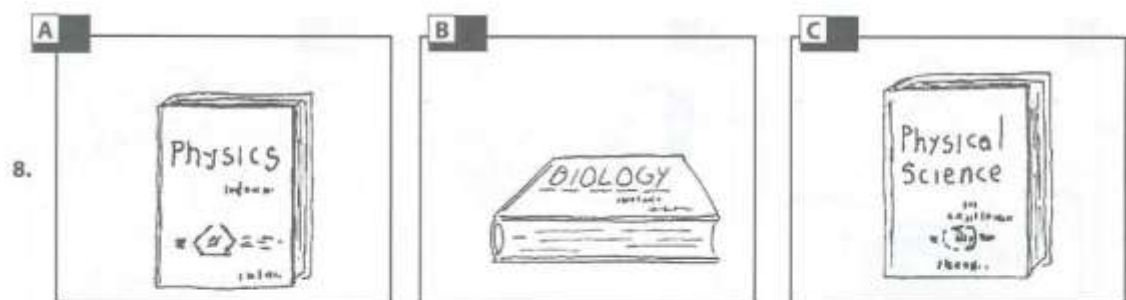
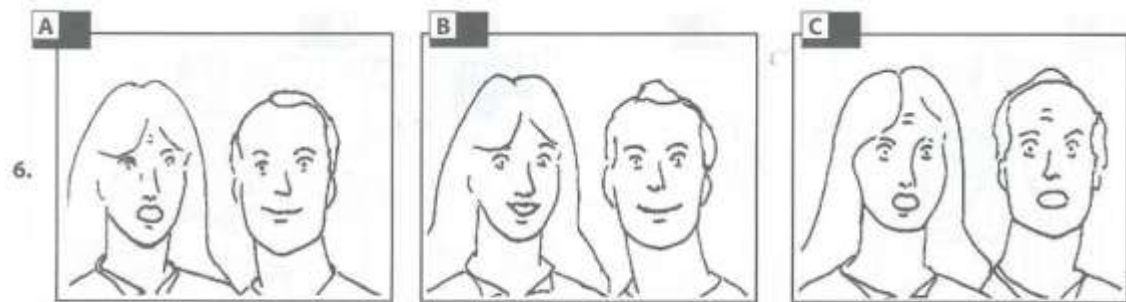
49. A. Harvard.
 B. MIT
 C. Boston University.

50. A. Harvard.
 B. MIT
 C. Boston University.

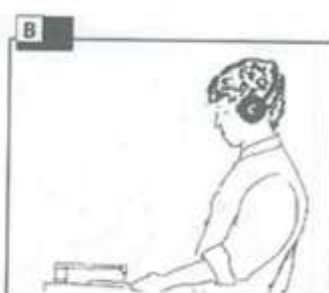
A.2. PRUEBA INMEDIATA

PARTE VISUAL DE LA PRUEBA





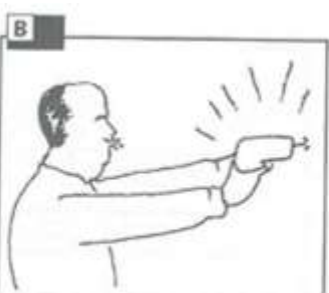
11.



12.



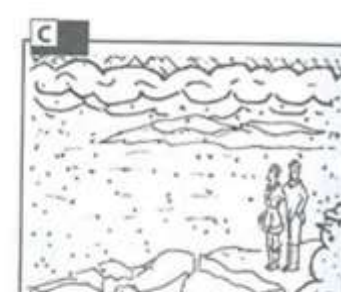
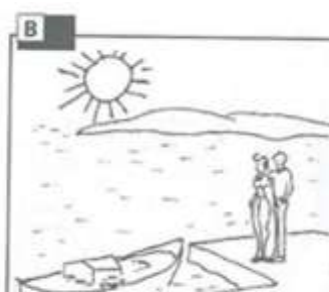
13.



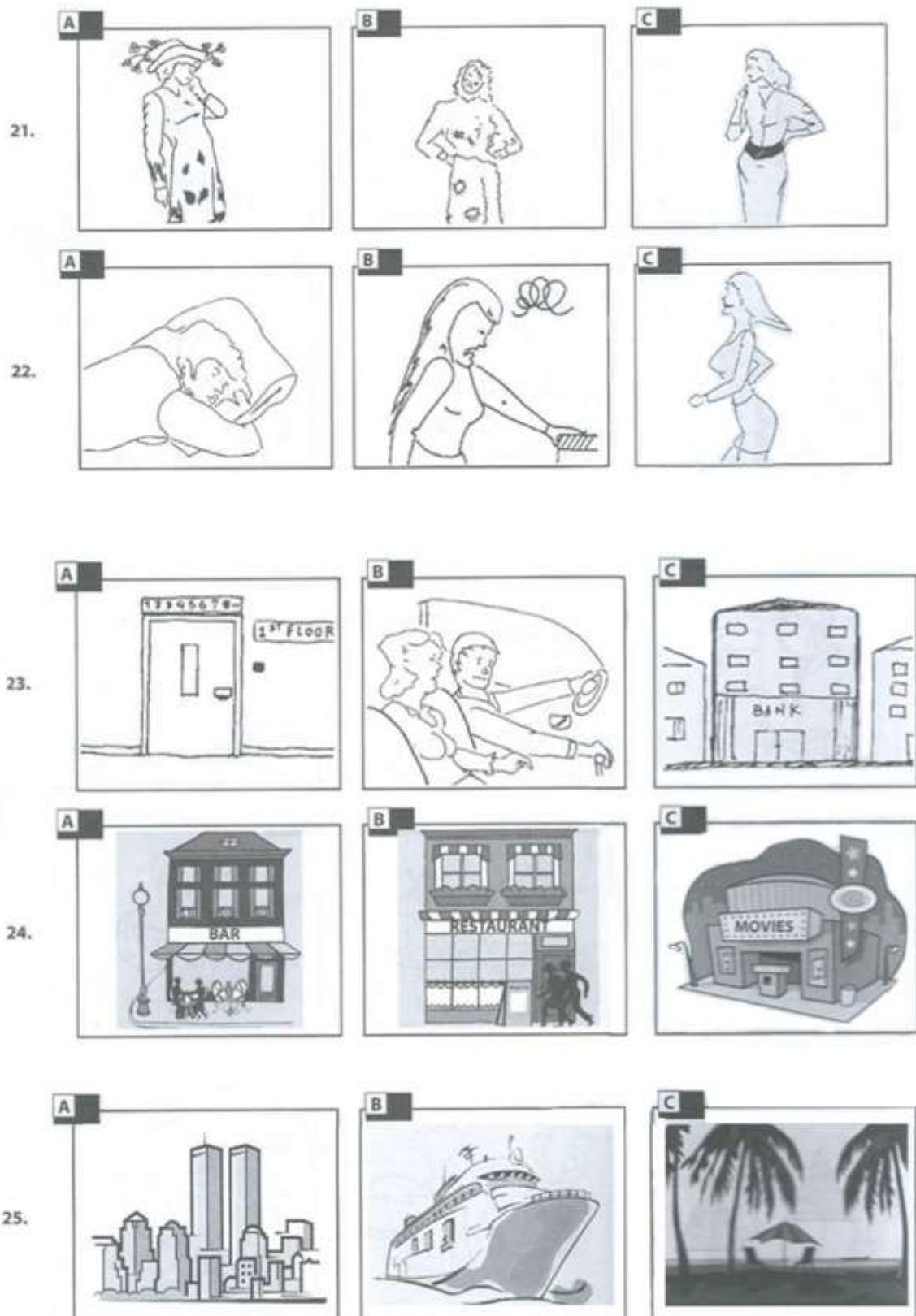
14.

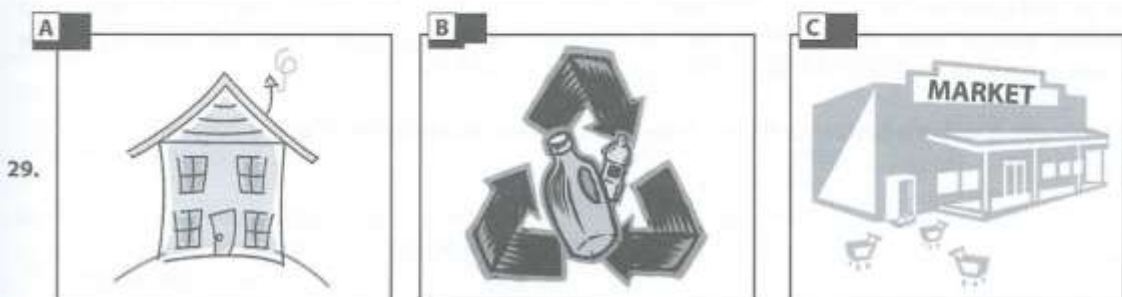
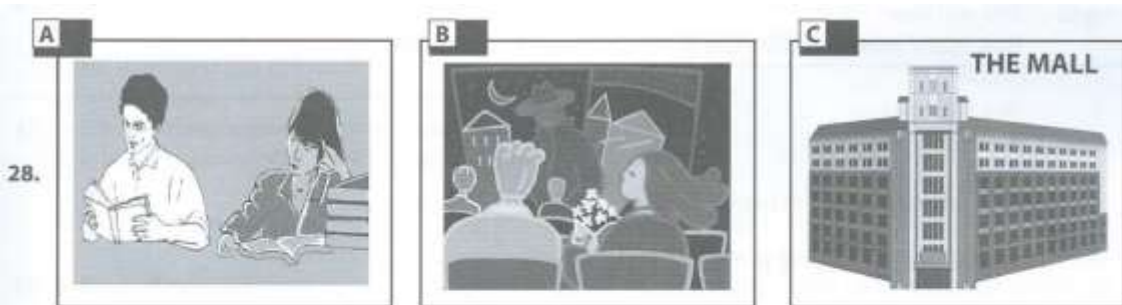
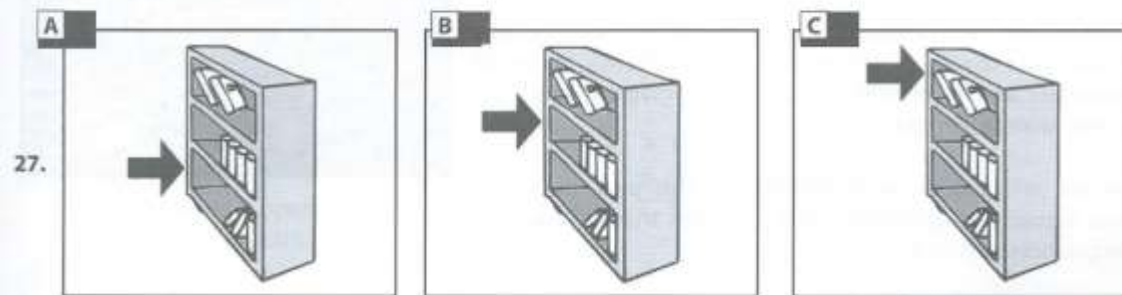
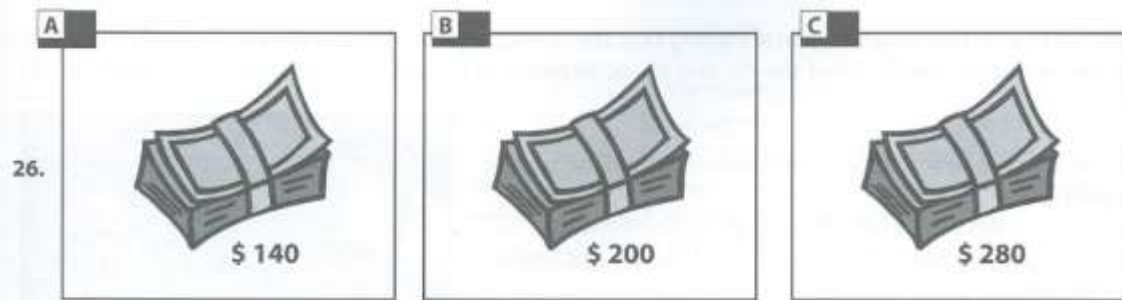


15.









PARTE ESCRITA DE LA PRUEBA

Listening - Part 2

In this part of the listening test, you are going to hear the radio program, "Visiting America," in which you will hear different people talk about the Air and Space Museum at the Smithsonian Institute, in Washington DC.

- First, you will hear a general description of the Smithsonian Institute.
- Then, you will hear a brief history of the Smithsonian.
- Finally, you will hear information about the Air and Space Museum.

You will hear this program in sections. After each section you will hear 2 - 4 questions. You are to choose the most appropriate answer from the three choices given. If you wish, you may take brief notes as you listen.

Now you will hear an introduction. For this part, there will be no actual test questions. The question that follows is an example only. Listen to the example.



Example : You will hear:

How many museums are there at the Smithsonian Institute?

You will read:

- A. 1
- B. 13
- C. 1 museum and 1 research center

The correct answer is B: 13.

Now we will continue the interview. Remember, after each section of the interview you will hear some questions. You will have 12 seconds to mark your answers to each question. Mark your answers on the separate answer sheet. There will be 20 questions in Part II, numbered 31-50.

Are there any questions before we begin? Now, let's continue. Listen carefully to the interview.

31. A. Animals
B. Universities
C. Hollywood memorabilia

32. A. It has its own university.
B. It is a place where students can prepare projects.
C. It organizes projects for local students.

33. A. From working
B. From his mother
C. From his mother's family

34. A. Aristocrat
B. Chemist
C. US government employee

41. A. Leonardo Da Vinci
B. Scientists
C. Students

42. A. He invented the airplane.
B. He developed a strong engine for planes.
C. He came up with the idea of flight.

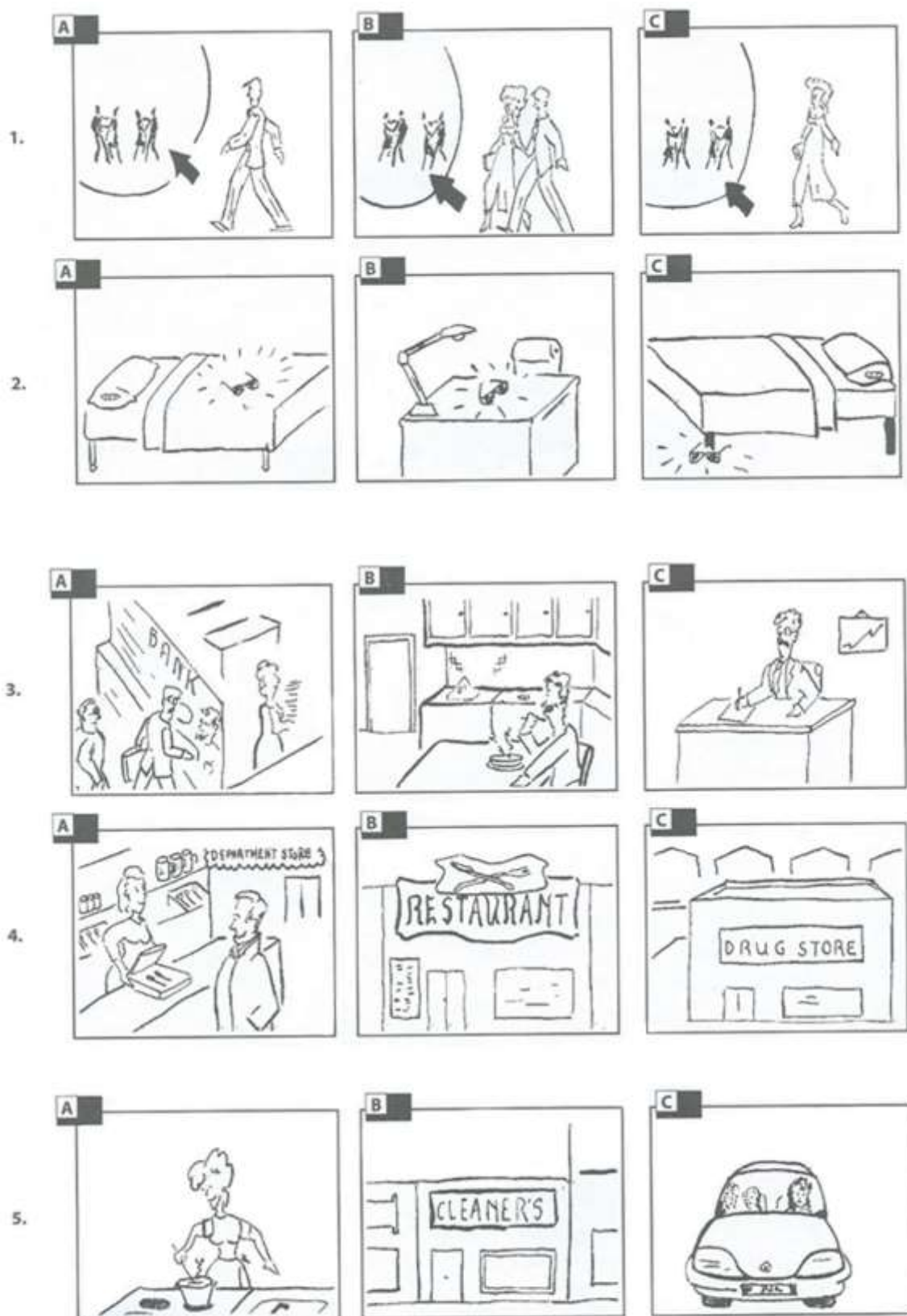
43. A. Before the 18th century.
B. In the 18th century.
C. During World War I.

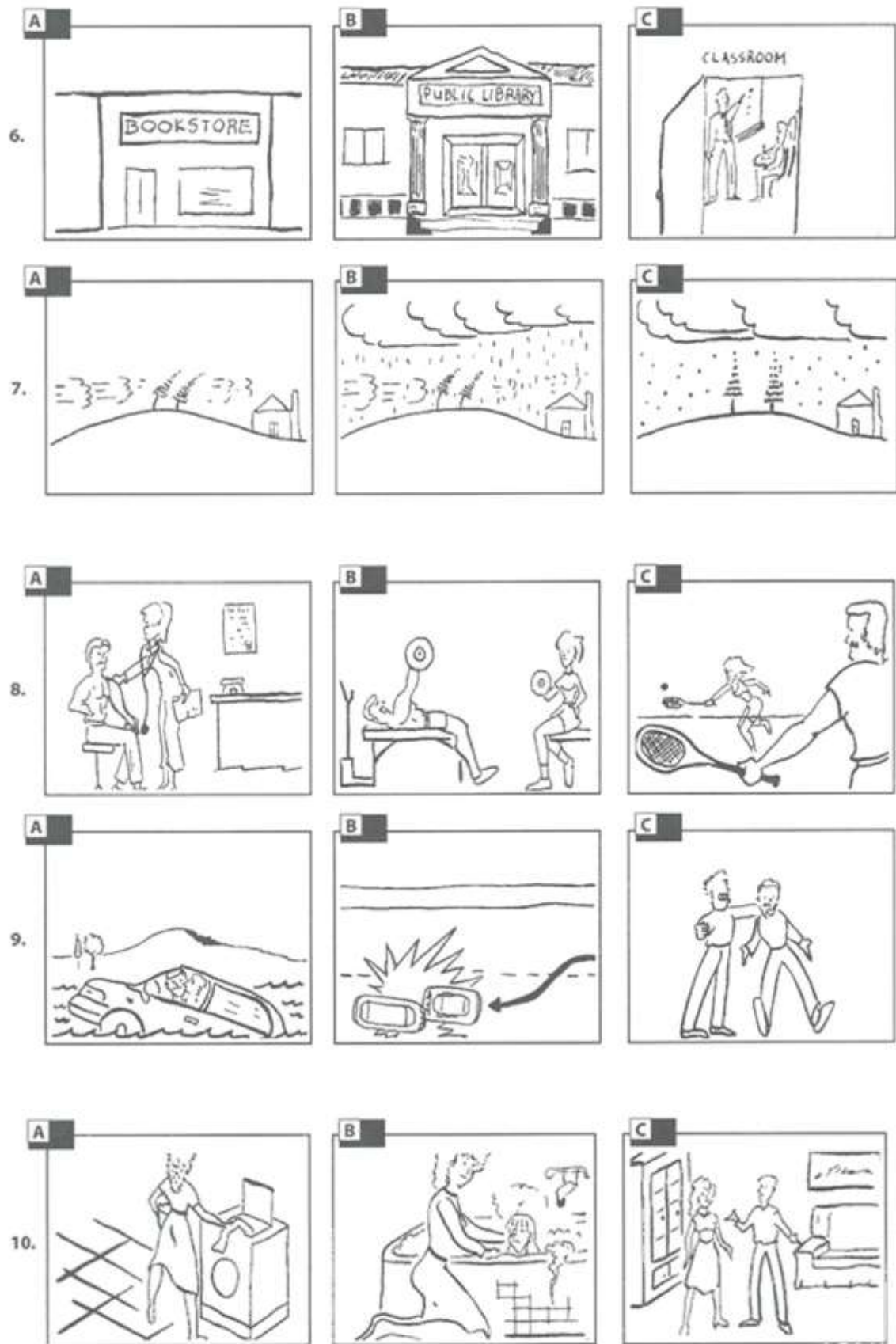
44. A. To transport passengers
B. For war
C. For sport

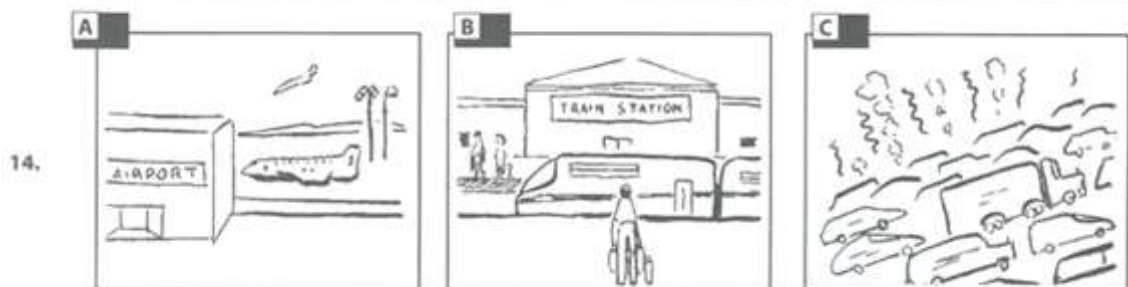
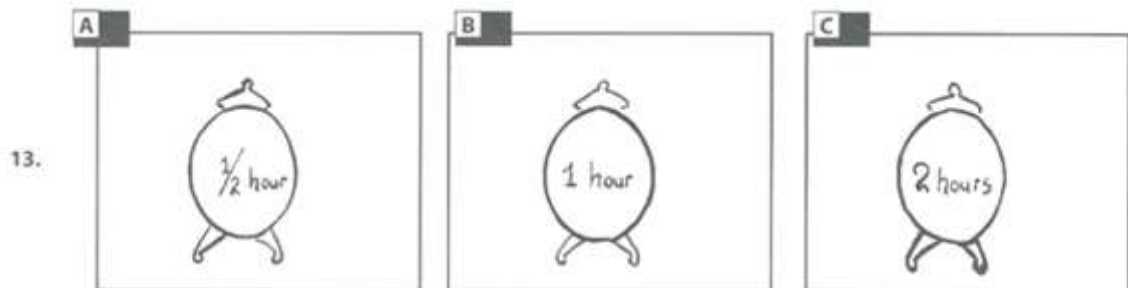
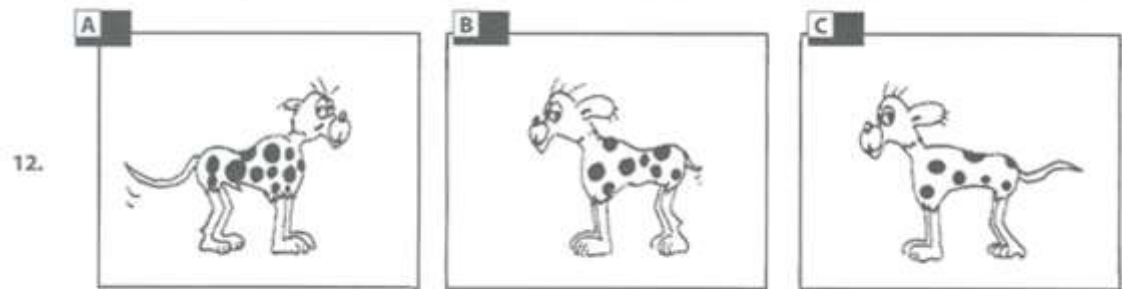
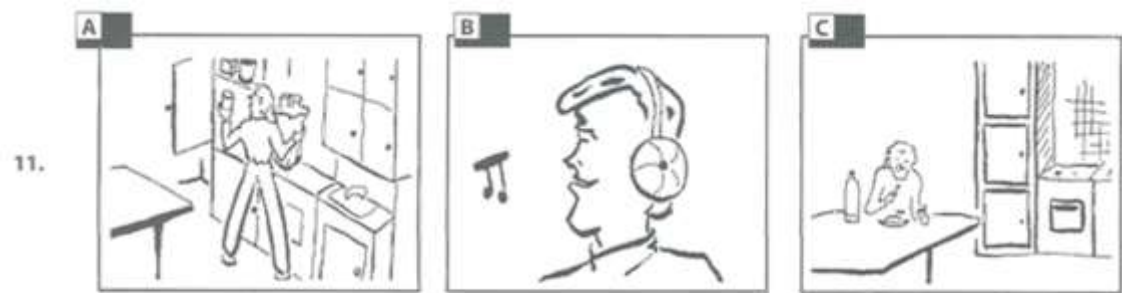
-
35. A. One century.
B. Six years after it opened.
C. After about 60 years.
36. A. He provided money for the institution.
B. He did research at the institution.
C. He managed the institution.
-
37. A. It helps them travel to other countries.
B. It helps them continue with Smithsonian's work.
C. It gives them work.
38. A. Environmental issues
B. Original research
C. Different areas
-
39. A. The space shuttle
B. The theories of Leonardo Da Vinci
C. Flying and Space
40. A. Parts of the International Space Station
B. The first electronic devices used on planes
C. Model warplanes
-
45. A. They were man-made.
B. They were too big.
C. They would burn easily.
46. A. To predict the weather
B. To transport cargo
C. Only for pleasure
-
47. A. 1903
B. 1909
C. 1927
48. A. In 1928
B. As he was flying across the Atlantic
C. Many years after he flew across the Atlantic
49. A. The first astronauts
B. Rocks from the moon
C. Russian spacecraft
50. A. The early 1950s
B. The early 1960s
C. The late 1960s

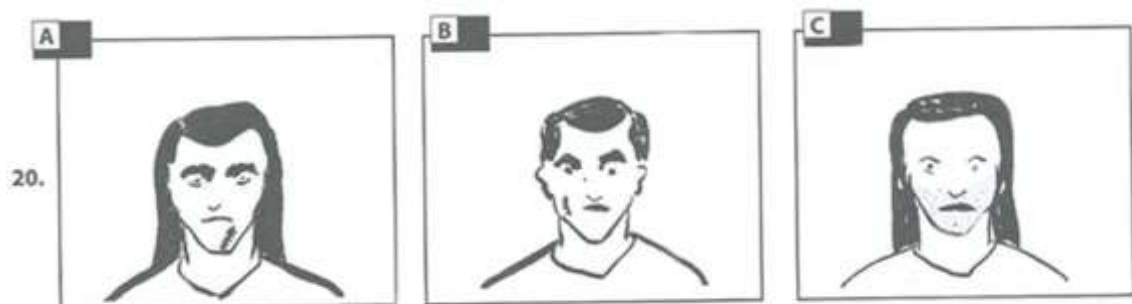
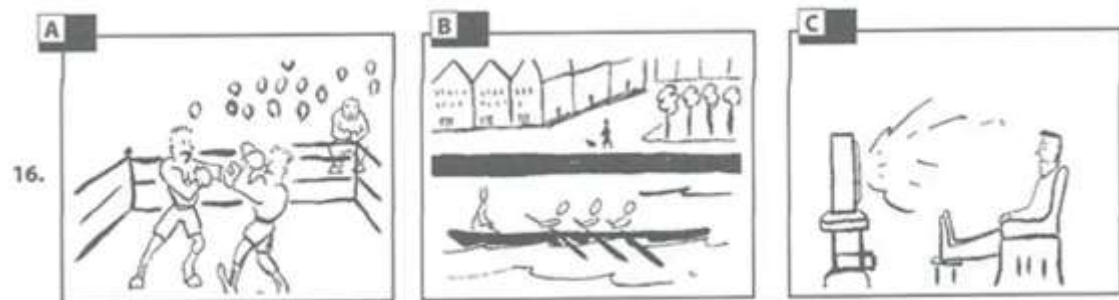
A.3. PRUEBA RETRASADA

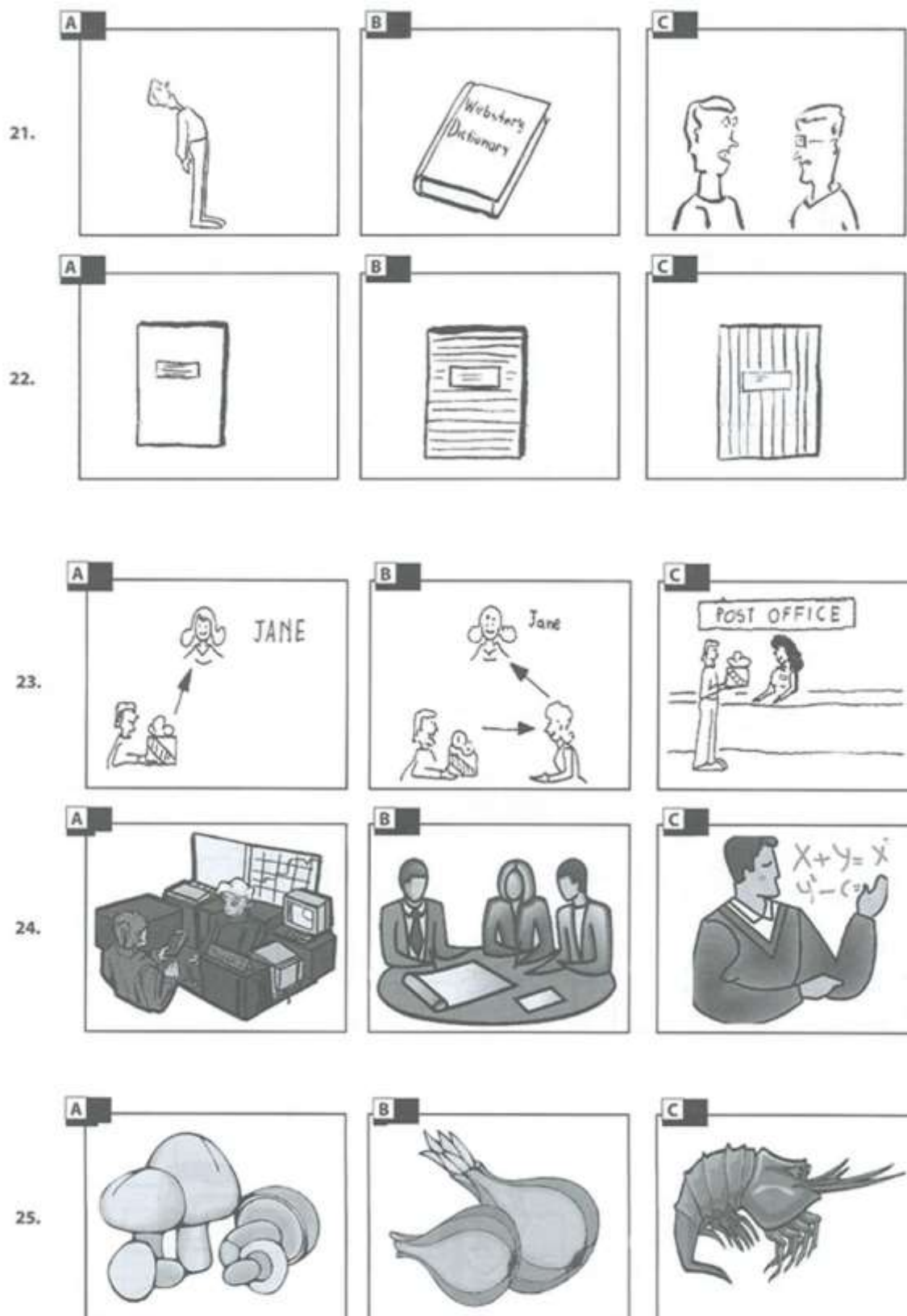
PARTE VISUAL DE LA PRUEBA

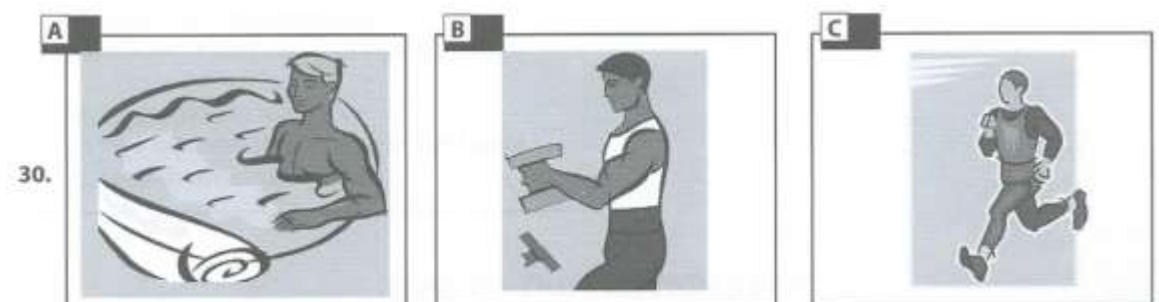
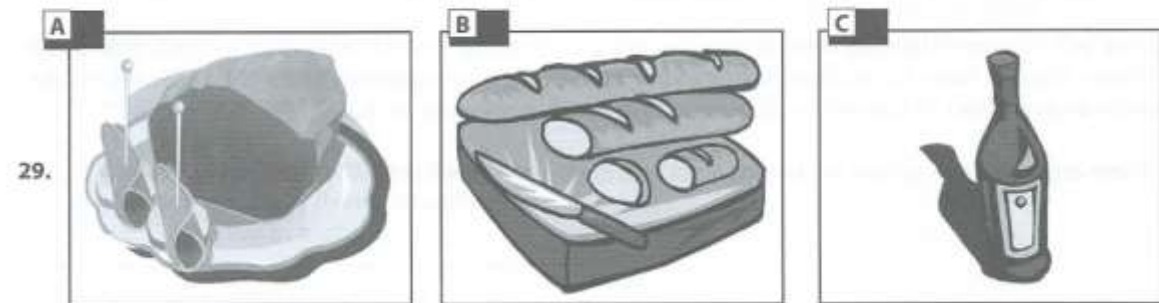
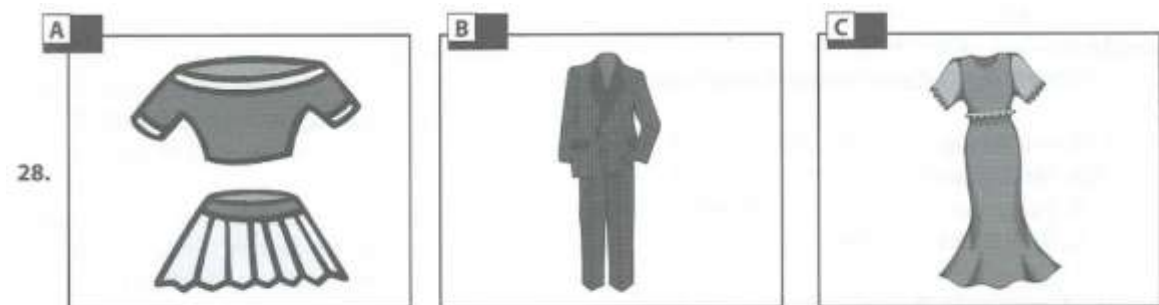
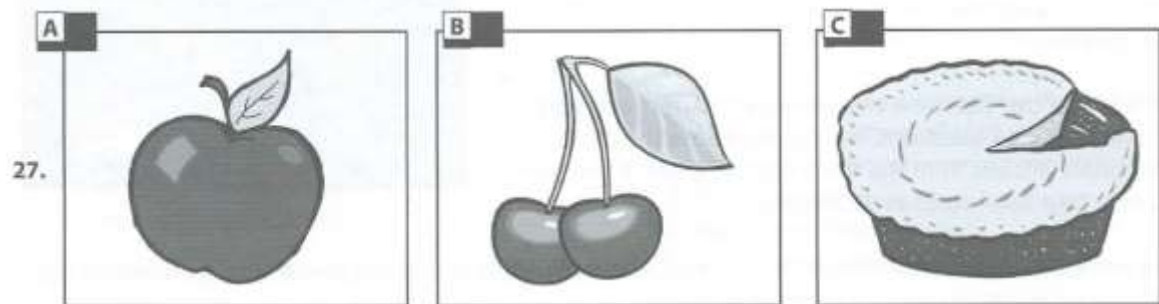
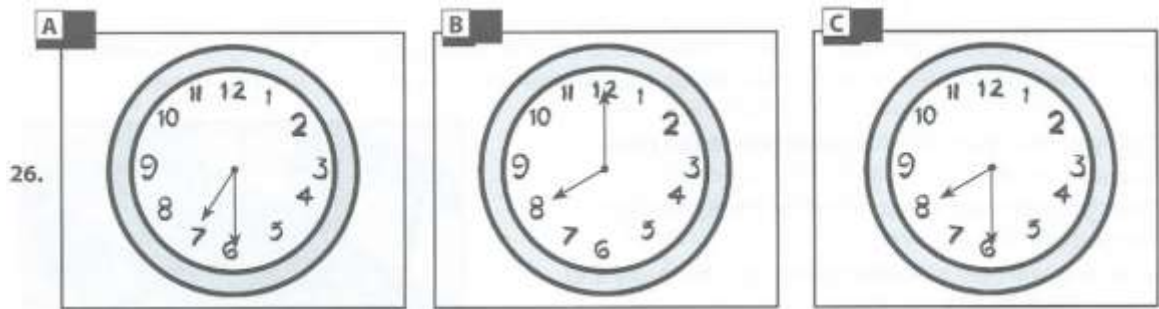












PARTE ESCRITA DE LA PRUEBA

Listening Test - Part 2

In this part of the listening test, you are going to listen to the radio program, "Visiting North America," in which you will hear different people talk about the Ontario Science Center, in Toronto, Canada.

- First, you will hear a brief introduction to the Ontario Science Center.
- Then, you will hear a description of the Sports and Competition Exhibit.
- Next, you will hear a description of the Humanity and Nature Exhibit.
- Finally, you will hear what the Science Center aims to accomplish.

You will hear the interview in several parts. After each part you will hear 2 - 4 questions. You are to choose the most appropriate answer from the three choices given. If you wish, you may take brief notes as you listen.



Now you will hear an introduction. For this part, there will be no actual test questions. The question that follows is an example only. Listen to the example.

Example: You will hear:

Who is the Ontario Science Center meant for?

You will read:

- A. Students
- B. Everyone
- C. Specialists

The correct answer is, B: Everyone.

Now we will continue the interview. Remember, after each section of the interview you will hear some questions. You will have 12 seconds to mark your answers to each question. Mark your answers on the separate answer sheet. There will be 20 questions in Part II, numbered 31-50.

Are there any questions before we begin? Now, let's continue. Listen carefully to the interview.

31. A. 50
B. 15
C. A dozen
32. A. Only in Canada.
B. In North America.
C. In Canada, the US, Asia and Europe.
-
33. A. By public transportation.
B. By car.
C. On a school bus.
34. A. Where to park.
B. What to see.
C. How to get there.
-
35. A. Weight lifters and professionals.
B. People who are sports fans.
C. Football or baseball fans.
36. A. Remote parts of the world.
B. Sports fans.
C. Athletic events from the past.
-
37. A. How strong they are.
B. Whether they are good athletes.
C. How to train well.
38. A. It's for sale in department stores.
B. It will help visitors get into better shape.
C. It's technologically advanced.
-
39. A. How to escape from the city.
B. How to live naturally.
C. How to enjoy nature.
40. A. Living in the city is getting easier.
B. Humans are finally living naturally.
C. It's hard to live in a city.
-
41. A. Too many of the wrong things.
B. Fresh fruits and vegetables.
C. Whatever they can that's good.
42. A. Go jogging in the park.
B. Find out how they will be in the future.
C. Feed themselves.
-
43. A. It may cause cancer.
B. It may be beneficial.
C. It may be rich in protein.
44. A. Visitors can look but can't touch.
B. Some of them are over 2,000 years old.
C. Visitors can eat all they want.
-
45. A. How humans behave.
B. Things about nature.
C. How to be brave in an emergency.
46. A. It's difficult to predict how people will react.
B. We dislike people we meet for the first time.
C. All people are afraid of spiders.
-
47. A. The quality of life.
B. The planet Earth.
C. The effect of humans on the planet.
48. A. By sharing it with other animals.
B. By producing genetically modified food.
C. By introducing science and technology.
49. A. It improves things on our troubled Earth.
B. It allows visitors to experience things directly.
C. There's so much to see and read.
50. A. They are definitely good.
B. They are neither bad nor good.
C. We can't live without them.

ANEXO 2

En el presente anexo se recoge una selección de subtítulos del primer capítulo de las temporadas una, dos, tres y cuatro de la serie de televisión *Castle*. No se incluyen todos por cuestiones de espacio (5781 subtítulos en total, sumando subtítulos en inglés y en español del primer capítulo de cada temporada que forma parte del estudio). Se resalta en gris los ejemplos que han formado parte del análisis del material y algunos aspectos considerados de interés, como una duración insuficiente en pantalla (menos de un segundo), un número de caracteres excesivo (más de 38 caracteres; se incluye el número de caracteres si se resalta), ausencia o condensación de información en la traducción, etc. Este material se analizó con el fin de comprobar la calidad de la subtitulación en un DVD comercializado en España.

Cada ejemplo incluye la siguiente información:

- Número de subtítulo
- Códigos de tiempo de entrada y de salida del subtítulo (en horas, minutos, segundos y centésimas)
- Código de fuente de la letra (apertura y de cierre)
- Código de cursiva en los casos que lo requieran (apertura y cierre)
- Texto de la línea de subtítulo entre los dos códigos anteriores

A.1. MUESTRA DE SUBTÍTULOS DE LA PRIMERA TEMPORADA

INGLÉS	ESPAÑOL
1 00:00:30,683 --> 00:00:32,435 <i>Murder,</i>	1 00:00:30,683 --> 00:00:32,435 <i>Asesinato,</i>

<p>2</p> <p>00:00:32,483 --> 00:00:34,201</p> <p><i>mystery,</i></p>	<p>2</p> <p>00:00:32,483 --> 00:00:34,201</p> <p><i>misterio,</i></p>
<p>3</p> <p>00:00:36,123 --> 00:00:37,442</p> <p><i>the macabre,</i></p>	<p>3</p> <p>00:00:36,123 --> 00:00:37,442</p> <p><i>lo macabro.</i></p>
<p>4</p> <p>00:00:39,003 --> 00:00:43,155</p> <p><i>What is it about a hard-boiled</i></p> <p><i>detective, a femme fatale</i></p>	<p>4</p> <p>00:00:39,003 --> 00:00:43,155</p> <p><i>¿ Qué tienen el típico detective duro,</i></p> <p><i>la típica mujer fatal</i></p>
<p>5</p> <p>00:00:43,203 --> 00:00:47,674</p> <p><i>and the cold steel of a gun that</i></p> <p><i>keeps our bedside lamps burning</i></p>	<p>5</p> <p>00:00:43,203 --> 00:00:47,674</p> <p><i>y el típico acero frío de una pistola</i></p> <p><i>que nos mantiene despiertos</i></p>
<p>6</p> <p>00:00:47,723 --> 00:00:50,157</p> <p><i>into the wee hours of the morning?</i></p>	<p>6</p> <p>00:00:47,723 --> 00:00:50,157</p> <p><i>hasta altas horas de la madrugada?</i></p>
<p>38</p> <p>00:03:05,403 --> 00:03:08,793</p> <p>What kind of idiot kills off</p> <p>his best-selling</p>	<p>38</p> <p>00:03:05,403 --> 00:03:08,793</p> <p>¿ Qué clase de idiota asesina</p> <p>a un personaje</p>

main character?	principal de éxito?
<p>39</p> <p>00:03:08,843 --> 00:03:10,799</p> <p>Are you asking as my</p> <p>bloodsucking publisher</p>	<p>39</p> <p>00:03:08,843 --> 00:03:10,799</p> <p>¿Lo pregunta</p> <p>la sanguijuela de mi editora</p>
<p>40</p> <p>00:03:10,843 --> 00:03:12,754</p> <p>or as my bloodsucking ex-wife?</p>	<p>40</p> <p>00:03:10,843 --> 00:03:12,754</p> <p>o la sanguijuela de mi ex mujer?</p>
<p>41</p> <p>00:03:12,803 --> 00:03:13,918</p> <p>Is that what you're doing?</p>	<p>41</p> <p>00:03:12,803 --> 00:03:13,918</p> <p>¿ Qué haces?</p>
<p>42</p> <p>00:03:13,963 --> 00:03:15,681</p> <p>Punishing me</p> <p>by killing the golden goose?</p>	<p>42</p> <p>00:03:13,963 --> 00:03:15,681</p> <p>¿ Castigarme matando</p> <p>a la gallina de los huevos de oro?</p>
<p>43</p> <p>00:03:15,723 --> 00:03:17,714</p> <p>Come on.</p> <p>I may be petty and short-sighted,</p>	<p>43</p> <p>00:03:15,723 --> 00:03:17,714</p> <p>Venga ya.</p> <p>Tal vez sea mezquino y corto de miras, 38</p>

<p>44</p> <p>00:03:17,763 --> 00:03:19,116</p> <p>but I'm not that petty and short-sighted. 41</p>	<p>44</p> <p>00:03:17,763 --> 00:03:19,116</p> <p>pero no tanto.</p>
<p>68</p> <p>00:04:22,163 --> 00:04:24,313</p> <p>-All right, give me a hit of the bubbly. 40</p> <p>-Make that two.</p>	<p>68</p> <p>00:04:22,163 --> 00:04:24,313</p> <p>-En fin, dame una copa de champán.</p> <p>-Que sean dos.</p>
<p>69</p> <p>00:04:24,363 --> 00:04:28,197</p> <p>Hey, kiddo, sales must be slipping.</p> <p>They're only serving the soft stuff.</p>	<p>69</p> <p>00:04:24,363 --> 00:04:28,197</p> <p>Oye, las ventas deben de haber bajado. 38</p> <p>Solo sirven bebidas baratas.</p>
<p>238</p> <p>00:13:38,323 --> 00:13:41,076</p> <p>Why those people?</p> <p>Why those murders?</p>	<p>238</p> <p>00:13:38,323 --> 00:13:41,076</p> <p>¿Por qué esas personas?</p> <p>¿Por qué esos asesinatos?</p>
<p>239</p> <p>00:13:41,483 --> 00:13:43,633</p> <p>Sometimes, there is no story.</p>	<p>239</p> <p>00:13:41,483 --> 00:13:43,633</p> <p>A veces no hay ninguna historia.</p>

<p>240</p> <p>00:13:43,683 --> 00:13:45,878</p> <p>Sometimes, the guy is</p> <p>just a psychopath.</p>	<p>240</p> <p>00:13:43,683 --> 00:13:45,878</p> <p>A veces el asesino</p> <p>no es más que un psicópata.</p>
<p>241</p> <p>00:13:45,923 --> 00:13:47,117</p> <p>There's always a story,</p>	<p>241</p> <p>00:13:45,923 --> 00:13:47,117</p> <p>Siempre hay una historia,</p>
<p>242</p> <p>00:13:47,163 --> 00:13:49,836</p> <p>always a chain of events</p> <p>that makes everything make sense.</p>	<p>242</p> <p>00:13:47,163 --> 00:13:49,836</p> <p>una cadena de acontecimientos</p> <p>que da sentido a todo.</p>
<p>320</p> <p>00:18:25,883 --> 00:18:27,111</p> <p>Go, go!</p>	<p>320</p> <p>00:18:25,883 --> 00:18:27,111</p> <p>¡Vamos, vamos!</p>
<p>321</p> <p>00:18:39,363 --> 00:18:41,593</p> <p>Kyle Cabot! NYPD! Open up!</p>	<p>321</p> <p>00:18:39,363 --> 00:18:42,321</p> <p>¡Kyle Cabot!</p> <p>¡Policía de Nueva York! ¡Abra la puerta! 40</p>
<p>322</p> <p>00:18:45,843 --> 00:18:48,038</p> <p>Kyle Cabot! NYPD!</p>	<p>322</p> <p>00:18:45,843 --> 00:18:48,038</p> <p>¡Kyle Cabot! ¡Policía de Nueva York!</p>

<p>323</p> <p>00:18:48,083 --> 00:18:49,357</p> <p>-Clear!</p> <p>-Room clear.</p>	<p>323</p> <p>00:18:48,083 --> 00:18:49,357</p> <p>-¡Nadie!</p> <p>-Nadie.</p>
<p>324</p> <p>00:18:49,883 --> 00:18:51,236</p> <p>All clear.</p>	<p>324</p> <p>00:18:49,883 --> 00:18:51,282</p> <p>Aquí no hay nadie.</p>
<p>332</p> <p>00:19:59,483 --> 00:20:00,802</p> <p>-Get out of my house!</p> <p>-Show me your hands!</p>	<p>333</p> <p>00:19:59,483 --> 00:20:00,802</p> <p>-¡Fuera de mi casa!</p> <p>-¡Enseñeme las manos!</p>
<p>333</p> <p>00:20:00,843 --> 00:20:03,311</p> <p>Let me see your hands!</p> <p>Let me see your hands!</p>	<p>334</p> <p>00:20:00,843 --> 00:20:03,311</p> <p>¡Déjeme verle las manos! ¡Las manos!</p>
<p>334</p> <p>00:20:10,843 --> 00:20:13,676</p> <p>He's still not speaking.</p> <p>State medical records indicate</p>	<p>335</p> <p>00:20:10,843 --> 00:20:13,676</p> <p>Sigue sin hablar.</p> <p>Su historial médico indica</p>

<p>335</p> <p>00:20:13,723 --> 00:20:15,714</p> <p>he's got Pervasive</p> <p>Developmental Disorder.</p>	<p>336</p> <p>00:20:13,723 --> 00:20:15,714</p> <p>que sufre</p> <p>un trastorno dominante del desarrollo. 38</p>
<p>336</p> <p>00:20:15,763 --> 00:20:17,833</p> <p>Well, that explains his fixation with me. 41</p>	<p>337</p> <p>00:20:15,763 --> 00:20:17,833</p> <p>Eso explica su obsesión por mí.</p>
<p>337</p> <p>00:20:17,883 --> 00:20:20,636</p> <p>PDD sometimes manifests in</p> <p>an obsession with a single subject.</p>	<p>338</p> <p>00:20:17,883 --> 00:20:20,636</p> <p>A veces se manifiesta</p> <p>en la obsesión por un objeto.</p>
<p>338</p> <p>00:20:20,683 --> 00:20:23,959</p> <p>Yeah, well, your super-fan also</p> <p>has a history of delusions.</p>	<p>339</p> <p>00:20:20,683 --> 00:20:23,959</p> <p>Sí, bueno, tu superfan también</p> <p>tiene un historial de delirios.</p>
<p>339</p> <p>00:20:24,003 --> 00:20:26,073</p> <p>-Guess who his caseworker was.</p> <p>-Alison Tisdale.</p>	<p>340</p> <p>00:20:24,003 --> 00:20:26,995</p> <p>-Adivina quién era su asistente social.</p> <p>-Alison Tisdale.</p>
<p>340</p> <p>00:20:27,043 --> 00:20:30,956</p> <p>Yeah. Her files</p>	<p>341</p> <p>00:20:27,043 --> 00:20:30,956</p> <p>Sí. Sus archivos</p>

<p>indicate that</p> <p>he was on pretty heavy antipsychotics. 38</p>	<p>indican que tomaba</p> <p>una gran cantidad de antipsicóticos.</p>
<p>341</p> <p>00:20:31,003 --> 00:20:33,881</p> <p>Limited intelligence, thinks he has</p> <p>a personal relationship with his hero. 38</p>	<p>342</p> <p>00:20:31,003 --> 00:20:33,881</p> <p>Inteligencia limitada, cree tener</p> <p>una relación personal con su ídolo.</p>
<p>342</p> <p>00:20:33,923 --> 00:20:35,834</p> <p>Looks like your profile</p> <p>was right, Detective Beckett.</p>	<p>343</p> <p>00:20:33,923 --> 00:20:35,834</p> <p>Su perfil era correcto,</p> <p>detective Beckett.</p>
<p>343</p> <p>00:20:35,883 --> 00:20:37,919</p> <p>So, what? That's it?</p>	<p>344</p> <p>00:20:35,883 --> 00:20:37,919</p> <p>¿ Y qué? ¿ Ya está?</p>
<p>344</p> <p>00:20:37,963 --> 00:20:39,840</p> <p>What more do you want?</p> <p>Evidence is in his apartment.</p>	<p>345</p> <p>00:20:37,963 --> 00:20:39,840</p> <p>¿ Qué más quiere?</p> <p>Hay pruebas en su apartamento.</p>
<p>345</p> <p>00:20:39,883 --> 00:20:41,601</p> <p>We can connect him</p> <p>with the three victims.</p>	<p>346</p> <p>00:20:39,883 --> 00:20:41,601</p> <p>Podemos relacionarle</p> <p>con las tres víctimas.</p>

<p>346</p> <p>00:20:41,643 --> 00:20:44,635</p> <p>Two from the diner where he worked,</p> <p>and Tisdale was his social worker.</p>	<p>347</p> <p>00:20:41,643 --> 00:20:44,635</p> <p>Dos del restaurante donde trabajaba,</p> <p>y Tisdale, su asistente social.</p>
<p>347</p> <p>00:20:44,683 --> 00:20:46,514</p> <p>-Call the DA. Get him a legal aid.</p> <p>-Okay.</p>	<p>348</p> <p>00:20:44,683 --> 00:20:46,514</p> <p>-Llama al fiscal. Búscales un abogado.</p> <p>-Bien.</p>
<p>348</p> <p>00:20:46,563 --> 00:20:48,758</p> <p>I'm... That's... It's too easy.</p>	<p>349</p> <p>00:20:46,563 --> 00:20:48,758</p> <p>Yo... Es... Es demasiado fácil.</p>
<p>349</p> <p>00:20:48,803 --> 00:20:50,156</p> <p>You know,</p> <p>the reader would never buy it.</p>	<p>350</p> <p>00:20:48,803 --> 00:20:50,156</p> <p>El lector nunca lo creería.</p>
<p>350</p> <p>00:20:50,203 --> 00:20:51,477</p> <p>This isn't one of your books, Castle.</p>	<p>351</p> <p>00:20:50,203 --> 00:20:51,477</p> <p>No es uno de sus libros, Castle.</p>
<p>351</p> <p>00:20:51,523 --> 00:20:53,275</p> <p>Out here, we find a guy</p> <p>standing over a body with a gun,</p>	<p>352</p> <p>00:20:51,523 --> 00:20:53,275</p> <p>Aquí, si encontramos</p> <p>a un tipo armado junto a un cadáver,</p>

<p>352</p> <p>00:20:53,323 --> 00:20:54,676</p> <p>he's usually the guy who did it.</p>	<p>353</p> <p>00:20:53,323 --> 00:20:54,836</p> <p>suele ser el asesino.</p>
<p>391</p> <p>00:22:59,763 --> 00:23:00,798</p> <p>-Where's the twist?</p> <p>-Yeah.</p>	<p>392</p> <p>00:22:59,763 --> 00:23:00,798</p> <p>-¿Dónde está el giro?</p> <p>-Ya.</p>
<p>392</p> <p>00:23:00,843 --> 00:23:03,277</p> <p>Yeah, right?</p> <p>Like, maybe somebody set this kid up.</p>	<p>393</p> <p>00:23:00,843 --> 00:23:03,277</p> <p>¿No? Tal vez alguien</p> <p>intenta incriminarle.</p>
<p>393</p> <p>00:23:03,323 --> 00:23:06,201</p> <p>That's what your story needs, the</p> <p>character who thinks the kid's innocent, 40</p>	<p>394</p> <p>00:23:03,323 --> 00:23:06,201</p> <p>Es lo que tu historia necesita:</p> <p>alguien que crea en su inocencia</p>
<p>394</p> <p>00:23:06,243 --> 00:23:08,473</p> <p>keeps digging until he finds the truth. 39</p>	<p>395</p> <p>00:23:06,243 --> 00:23:08,837</p> <p>y siga investigando</p> <p>hasta averiguar la verdad.</p>

<p>395</p> <p>00:23:09,963 --> 00:23:11,794</p> <p>I have just the guy.</p>	<p>396</p> <p>00:23:09,963 --> 00:23:11,794</p> <p>Tengo al personaje perfecto.</p>
<p>396</p> <p>00:23:20,723 --> 00:23:22,839</p> <p>-What are you doing?</p> <p>-It's a novelist's habit,</p>	<p>397</p> <p>00:23:20,723 --> 00:23:22,839</p> <p>-¿ Qué estás haciendo?</p> <p>-Es una manía de escritor</p>
<p>397</p> <p>00:23:22,883 --> 00:23:25,955</p> <p>looking through other people's mail,</p> <p>checking their medicine cabinets.</p>	<p>398</p> <p>00:23:22,883 --> 00:23:25,955</p> <p>comprobar el correo o el armario</p> <p>de los medicamentos de otros.</p>
<p>398</p> <p>00:23:26,003 --> 00:23:27,322</p> <p>Why are you still here?</p>	<p>399</p> <p>00:23:26,003 --> 00:23:27,641</p> <p>¿ Qué haces aquí todavía?</p>
<p>399</p> <p>00:23:27,843 --> 00:23:29,640</p> <p>I just came by to give you this.</p>	<p>400</p> <p>00:23:27,843 --> 00:23:29,640</p> <p>He venido a darte esto.</p>
<p>400</p> <p>00:23:29,683 --> 00:23:33,596</p> <p>It's a little something to memorialise 38</p> <p>our brief partnership.</p>	<p>401</p> <p>00:23:29,683 --> 00:23:33,596</p> <p>Un pequeño detalle en recuerdo</p> <p>de nuestro breve trabajo juntos.</p>

<p>401</p> <p>00:23:35,083 --> 00:23:38,075</p> <p>Don't look so suspicious.</p> <p>Go on, open it.</p>	<p>402</p> <p>00:23:35,083 --> 00:23:38,075</p> <p>No seas desconfiada. Venga, ábrelo.</p>
<p>402</p> <p>00:23:43,883 --> 00:23:47,842</p> <p>I got you an advance copy.</p> <p>I even signed it to you.</p>	<p>403</p> <p>00:23:43,883 --> 00:23:47,842</p> <p>Te he traído un ejemplar antes</p> <p>de salir a la venta. Hasta te lo firmado. 41</p>
<p>409</p> <p>00:24:44,523 --> 00:24:50,393</p> <p>Richard Castle, you are under arrest for 40</p> <p>felony theft and obstruction of justice. 40</p>	<p>410</p> <p>00:24:44,523 --> 00:24:50,393</p> <p>Richard Castle, queda detenido</p> <p>por robo y obstrucción a la justicia.</p>
<p>410</p> <p>00:24:50,443 --> 00:24:52,593</p> <p>You forgot making you look bad.</p>	<p>411</p> <p>00:24:50,443 --> 00:24:52,593</p> <p>No olvides lo de haberte dejado mal.</p>
<p>411</p> <p>00:24:52,643 --> 00:24:55,032</p> <p>You know, for a minute there,</p> <p>you actually made me believe</p>	<p>412</p> <p>00:24:52,643 --> 00:24:55,032</p> <p>Por un momento me hiciste creer</p>

<p>412</p> <p>00:24:55,083 --> 00:24:57,643</p> <p>that you were human. Cuff him.</p>	<p>413</p> <p>00:24:55,083 --> 00:24:57,643</p> <p>que eras humano. Esposadle.</p>
<p>413</p> <p>00:24:58,323 --> 00:25:00,598</p> <p>Bondage. My safe word is "apples."</p>	<p>414</p> <p>00:24:58,323 --> 00:25:00,962</p> <p><i>Bondage.</i> Mi contraseña</p> <p>de seguridad es "manzanas".</p>
<p>414</p> <p>00:25:01,003 --> 00:25:02,755</p> <p>There's no need to be gentle.</p>	<p>415</p> <p>00:25:01,003 --> 00:25:02,755</p> <p>No es necesario ser tan cuidadoso.</p>
<p>415</p> <p>00:25:02,803 --> 00:25:05,795</p> <p>-How'd you find me, anyway?</p> <p>-I'm a detective. That's what I do.</p>	<p>416</p> <p>00:25:02,803 --> 00:25:05,795</p> <p>-¿ Cómo me has encontrado?</p> <p>-Soy detective. Es mi trabajo.</p>
<p>416</p> <p>00:25:05,843 --> 00:25:07,242</p> <p>My mother told you, didn't she?</p>	<p>417</p> <p>00:25:05,843 --> 00:25:07,720</p> <p>Te lo dijo mi madre, ¿ verdad?</p>
<p>417</p> <p>00:25:08,323 --> 00:25:10,678</p> <p>By the way, the rose petals</p> <p>in the Tisdale murder?</p>	<p>418</p> <p>00:25:08,323 --> 00:25:10,678</p> <p>Por cierto, ¿ los pétalos de rosa</p> <p>del caso Tisdale?</p>

<p>418</p> <p>00:25:10,723 --> 00:25:13,760</p> <p>-They're grandiflora, not hybrid teas. 38</p> <p>-I'll make a note of it.</p>	<p>419</p> <p>00:25:10,723 --> 00:25:13,760</p> <p>-Son grandifloras, no flores de té.</p> <p>-Tomaré nota.</p>
<p>419</p> <p>00:25:13,803 --> 00:25:16,317</p> <p>Yeah, you probably should,</p> <p>since it means Kyle Cabot is innocent. 38</p>	<p>420</p> <p>00:25:13,803 --> 00:25:16,795</p> <p>Deberías, ya que significa</p> <p>que Kyle Cabot es inocente.</p>
<p>605</p> <p>00:34:21,843 --> 00:34:22,958</p> <p>Harrison just left work.</p>	<p>606</p> <p>00:34:21,843 --> 00:34:22,958</p> <p>Harrison no está en el trabajo.</p>
<p>606</p> <p>00:34:23,003 --> 00:34:25,358</p> <p>He's probably headed home</p> <p>to destroy the evidence.</p>	<p>607</p> <p>00:34:23,003 --> 00:34:25,881</p> <p>Seguramente haya ido a casa</p> <p>a destruir las pruebas.</p>
<p>607</p> <p>00:34:26,283 --> 00:34:28,751</p> <p>Are you sure you can tie him</p> <p>to the other victims?</p>	<p>608</p> <p>00:34:26,283 --> 00:34:28,751</p> <p>¿Seguro que pueden relacionarle</p> <p>con las otras víctimas?</p>

<p>608</p> <p>00:34:28,803 --> 00:34:30,759</p> <p>Through a patient of his sister's</p> <p>that he was trying to frame.</p>	<p>609</p> <p>00:34:28,803 --> 00:34:31,363</p> <p>Intentó implicar</p> <p>a un paciente de su hermana.</p>
<p>609</p> <p>00:34:31,883 --> 00:34:35,842</p> <p>It's days like this I wish</p> <p>I was back in Civil Division.</p>	<p>610</p> <p>00:34:31,883 --> 00:34:35,842</p> <p>En días así</p> <p>desearía dedicarme a otra cosa.</p>

A.2. MUESTRA DE SUBTÍTULOS DE LA SEGUNDA TEMPORADA

INGLÉS	ESPAÑOL
<p>1</p> <p>00:00:01,334 --> 00:00:02,449</p> <p><i>There are two kinds of folks</i></p>	<p>1</p> <p>00:00:01,334 --> 00:00:02,449</p> <p><i>Hay dos clases de personas</i></p>
<p>2</p> <p>00:00:02,494 --> 00:00:04,291</p> <p><i>who sit around thinking</i></p> <p><i>about how to kill people:</i></p>	<p>2</p> <p>00:00:02,494 --> 00:00:04,291</p> <p><i>que se pasan el día pensando en</i></p> <p><i>cómo matar a alguien:</i></p>
<p>3</p> <p>00:00:04,334 --> 00:00:06,211</p> <p><i>psychopaths and mystery writers.</i></p>	<p>3</p> <p>00:00:04,334 --> 00:00:06,211</p> <p><i>los psicópatas y los escritores de</i></p> <p><font</p>

	color="#000000"><i>misterio.</i>
<p>4</p> <p>00:00:06,254 --> 00:00:08,324</p> <p><i>I'm the kind that pays better.</i></p> <p><i>Who am I?</i></p>	<p>4</p> <p>00:00:06,254 --> 00:00:08,324</p> <p><i>Yo soy de los que cobran más.</i></p> <p>[FALTA LÍNEA DE SUBTÍTULO]</p>
<p>5</p> <p>00:00:08,374 --> 00:00:09,409</p> <p>I'm Rick Castle.</p>	<p>5</p> <p>00:00:08,574 --> 00:00:09,643</p> <p>Soy Rick Castle.</p>
<p>6</p> <p>00:00:09,454 --> 00:00:10,489</p> <p>Castle. Castle.</p>	<p>6</p> <p>00:00:09,774 --> 00:00:12,334</p> <p>Castle. Castle...</p> <p>Y estoy muy bueno.</p>
<p>7</p> <p>00:00:10,534 --> 00:00:12,525</p> <p>I really am ruggedly handsome,</p> <p>aren't I?</p>	
<p>19</p> <p>00:00:39,734 --> 00:00:41,167</p> <p>Sexy, sexy.</p>	<p>17</p> <p>00:00:42,134 --> 00:00:43,647</p> <p>Chicas, me encanta.</p>
<p>20</p> <p>00:00:42,094 --> 00:00:45,245</p> <p>Ladies, I love it, I</p>	<p>18</p> <p>00:00:43,854 --> 00:00:45,890</p>

<p>love it. I love it. Sexy. 46</p> <p>Sexy's not a crime.</p>	<p>Sexy.</p> <p>Ser sexy no es delito.</p>
<p>41</p> <p>00:01:46,014 --> 00:01:47,242</p> <p>-but do you know what he said?</p> <p>-No.</p>	<p>37</p> <p>00:01:45,974 --> 00:01:48,124</p> <p>-...¿sabe qué ha dicho?</p> <p>-No.</p>
<p>42</p> <p>00:01:47,294 --> 00:01:50,604</p> <p>He said that he has been instrumental</p> <p>in helping us solve crimes.</p>	<p>38</p> <p>00:01:48,254 --> 00:01:50,688</p> <p>Que su colaboración</p> <p>ha sido vital.</p>
<p>43</p> <p>00:01:50,654 --> 00:01:53,487</p> <p>-Well, hasn't he?</p> <p>-That's not the point.</p>	<p>39</p> <p>00:01:50,814 --> 00:01:53,374</p> <p>-¿Y no es así?</p> <p>-Eso no importa.</p>
<p>44</p> <p>00:01:53,534 --> 00:01:56,651</p> <p>Do you know how hard it is for NYPD</p> <p>to get good press?</p>	<p>40</p> <p>00:01:53,494 --> 00:01:58,614</p> <p>Es difícil para la policía recibir</p> <p>buena prensa en una revista...</p>
<p>45</p> <p>00:01:56,694 --> 00:01:58,924</p> <p>I mean, in a magazine</p>	<p>41</p> <p>00:01:58,814 --> 00:02:02,124</p> <p>...que la gente lea.</p>

<p>that people actually read?</p>	<p>Este artículo es importante...</p>
<p>46</p> <p>00:01:58,974 --> 00:02:00,930</p> <p>This article is very important</p> <p>to the mayor,</p>	<p>42</p> <p>00:02:02,254 --> 00:02:04,848</p> <p>...para el alcalde,</p> <p>y vamos a colaborar.</p>
<p>47</p> <p>00:02:00,974 --> 00:02:05,570</p> <p>therefore we are going to cooperate.</p> <p>Do I make myself clear?</p>	<p>43</p> <p>00:02:04,974 --> 00:02:06,487</p> <p>¿He hablado claro?</p>
<p>100</p> <p>00:04:38,694 --> 00:04:41,731</p> <p>Since it clearly wasn't a suicide,</p> <p>how did he die?</p>	<p>93</p> <p>00:04:38,374 --> 00:04:40,205</p> <p>Si no se</p> <p>suicidó,...</p>
	<p>94</p> <p>00:04:40,334 --> 00:04:42,450</p> <p>...¿cómo murió?</p> <p>-Estrangulado.</p>
<p>101</p> <p>00:04:41,774 --> 00:04:45,289</p> <p>There are signs of strangulation.</p>	<p>95</p> <p>00:04:42,574 --> 00:04:45,168</p> <p>Tiene la tráquea</p>

<p>It looks like his windpipe was crushed. 39</p>	<p>hundida.</p>
<p>384</p> <p>00:19:58,454 --> 00:20:00,012</p> <p>So you waited?</p>	<p>372</p> <p>00:19:59,134 --> 00:20:00,567</p> <p>¿ Y esperaron?</p>
<p>385</p> <p>00:20:00,054 --> 00:20:01,373</p> <p>Only way to get the body back.</p>	<p>373</p> <p>00:20:00,694 --> 00:20:04,164</p> <p>Era la única forma de recuperar</p> <p>el cadáver.</p>
<p>386</p> <p>00:20:01,414 --> 00:20:04,053</p> <p>I mean, we couldn't get the packets</p> <p>via the usual method.</p>	
<p>387</p> <p>00:20:04,094 --> 00:20:06,050</p> <p>So you improvised.</p>	<p>374</p> <p>00:20:04,294 --> 00:20:05,966</p> <p>[FALTA LÍNEA DE SUBTÍTULO]</p> <p>Así que,</p> <p>improvisaron.</p>
<p>388</p> <p>00:20:06,494 --> 00:20:08,883</p> <p>Doesn't matter. He was already dead.</p>	<p>375</p> <p>00:20:06,094 --> 00:20:08,528</p> <p>No importaba, ya estaba muerto.</p>

<p>389</p> <p>00:20:08,934 --> 00:20:12,324</p> <p>-So why'd he start muling?</p> <p>-Same as anyone. Desperation.</p>	<p>376</p> <p>00:20:08,654 --> 00:20:12,442</p> <p>-¿Y por qué se hizo mulero?</p> <p>-Como todos, desesperación.</p>
<p>390</p> <p>00:20:13,054 --> 00:20:15,693</p> <p>It's just, he doesn't seem the type.</p>	<p>377</p> <p>00:20:12,734 --> 00:20:14,452</p> <p>Es que...</p>
<p>391</p> <p>00:20:15,734 --> 00:20:17,850</p> <p>Anybody's the type,</p> <p>you push them hard enough.</p>	<p>378</p> <p>00:20:14,574 --> 00:20:16,690</p> <p>-...no da el tipo.</p> <p>-Cualquiera...</p>
	<p>379</p> <p>00:20:16,814 --> 00:20:19,203</p> <p>...lo da si le presionas.</p>
<p>392</p> <p>00:20:17,894 --> 00:20:22,172</p> <p>I mean, the guy owed. He was fourth</p> <p>and long with the clock running out.</p>	<p>380</p> <p>00:20:19,334 --> 00:20:22,610</p> <p>Estaba endeudado,</p> <p>medio KO y contra las cuerdas.</p>
<p>393</p> <p>00:20:22,694 --> 00:20:23,809</p> <p>Who was he in to?</p>	<p>381</p> <p>00:20:22,734 --> 00:20:25,931</p> <p>-¿A quién le debía?</p> <p>-No lo dijo, pero</p>

	tenía miedo.
394 00:20:23,854 --> 00:20:25,765 Didn't say, but he was scared.	
395 00:20:25,814 --> 00:20:28,851 You wanna know who killed him, you find out who he owed.	382 00:20:26,054 --> 00:20:29,091 Si le quieren, encuentre a quien le debía.
396 00:20:28,894 --> 00:20:32,170 No, no, no, no. I'm gonna need more. I'm gonna need to know who vouched.	383 00:20:29,214 --> 00:20:32,126 No, no. Necesito más. ¿Quién le apadrinó?
397 00:20:32,214 --> 00:20:35,650 -Vouched? -For John Allen. Our vic, your mule.	384 00:20:32,174 --> 00:20:33,209 ¿Apadrinó?
	385 00:20:33,254 --> 00:20:35,688 A John Allen, su mulero.
398 00:20:35,694 --> 00:20:38,413 Somebody brought him to you,	386 00:20:36,014 --> 00:20:38,574 Alguien le llevó

<p>somebody you trusted.</p>	<p>hasta ustedes.</p> <p>[FALTA LÍNEA DE SUBTÍTULO]</p>
<p>399</p> <p>00:20:38,454 --> 00:20:40,445</p> <p>Or do you just do business</p> <p>with every desperate white boy</p>	<p>387</p> <p>00:20:38,694 --> 00:20:42,050</p> <p>¿Hacéis negocios con blanquitos</p> <p>sin antecedentes?</p>
<p>400</p> <p>00:20:40,494 --> 00:20:42,530</p> <p>with no history of criminal activity?</p>	
<p>401</p> <p>00:20:42,574 --> 00:20:45,372</p> <p>Hell, man!</p> <p>How'd you know he wasn't a cop?</p>	<p>388</p> <p>00:20:42,174 --> 00:20:45,723</p> <p>¡Venga!</p> <p>¿Cómo sabían que no era poli?</p>
<p>402</p> <p>00:20:48,294 --> 00:20:51,445</p> <p>Got the printout. Ron Bigby.</p> <p>He's a floor trader at Goldman.</p>	<p>389</p> <p>00:20:47,854 --> 00:20:52,803</p> <p>Tengo la foto. Ron Bigby, es broker.</p> <p>La mujer de Allen no le conoce.</p>
<p>403</p> <p>00:20:51,494 --> 00:20:52,927</p> <p>Vic's wife never heard the name.</p>	
<p>404</p> <p>00:20:52,974 --> 00:20:54,532</p>	<p>390</p> <p>00:20:52,934 --> 00:20:56,449</p> <p>Para ganarse la</p>

<p>For a guy</p> <p>who assesses risk for a living,</p>	<p>vida evaluando</p> <p>riesgos, asumía muchos.</p>
<p>405</p> <p>00:20:54,574 --> 00:20:55,802</p> <p>he sure does seem to take a lot of it, 38</p>	
<p>406</p> <p>00:20:55,854 --> 00:20:58,163</p> <p>Yeah, well, look where it got him.</p> <p>Pick him up.</p>	<p>391</p> <p>00:20:56,574 --> 00:20:58,132</p> <p>Mira cómo ha terminado.</p> <p>Detenedle.</p>
<p>407</p> <p>00:20:58,214 --> 00:20:59,533</p> <p>You got it.</p>	<p>392</p> <p>00:20:58,174 --> 00:20:59,493</p> <p>Hecho.</p>
<p>436</p> <p>00:22:16,574 --> 00:22:18,292</p> <p>Yeah, that's when he remembered</p> <p>the night I told the story</p>	<p>417</p> <p>00:22:17,214 --> 00:22:19,967</p> <p>Y se acordó de cuando</p> <p>fui a México...</p>
<p>437</p> <p>00:22:18,334 --> 00:22:19,653</p> <p>about my own fiscal emergency,</p>	

<p>438</p> <p>00:22:19,694 --> 00:22:23,130</p> <p>about how I went to Mexico</p> <p>and made 50 grand in one day.</p>	<p>418</p> <p>00:22:20,094 --> 00:22:22,369</p> <p>...y gané 50.000 pavos...</p>
	<p>419</p> <p>00:22:22,494 --> 00:22:24,849</p> <p>... en una noche.</p> <p>Y pensé:</p>
<p>439</p> <p>00:22:23,494 --> 00:22:27,407</p> <p>That's when I figured, "Hey,</p> <p>what the hell. Just pay it forward."</p>	<p>420</p> <p>00:22:25,054 --> 00:22:27,170</p> <p>... "Qué diablos,</p> <p>es un favor".</p>
<p>632</p> <p>00:35:14,414 --> 00:35:16,086</p> <p>We make a pretty good team,</p> <p>you know.</p>	<p>613</p> <p>00:35:13,574 --> 00:35:15,804</p> <p>Ya.</p> <p>Formamos un buen equipo.</p>
<p>633</p> <p>00:35:16,334 --> 00:35:17,733</p> <p>Like Starsky and Hutch.</p>	<p>614</p> <p>00:35:15,934 --> 00:35:17,652</p> <p>Como Starsky y Hutch,...</p>
<p>634</p> <p>00:35:17,774 --> 00:35:20,652</p> <p>Tango and</p>	<p>615</p> <p>00:35:17,774 --> 00:35:20,493</p> <p>...Tango y Cash,</p>

Cash. Turner and Hooch.	Batman y Robin.
635 00:35:21,734 --> 00:35:24,248 You know, now that you mention it, you do remind me a little of Hooch.	616 00:35:20,654 --> 00:35:24,329 La verdad, sí que me recuerdas algo a Robin.

A.3. MUESTRA DE SUBTÍTULOS DE LA TERCERA TEMPORADA

INGLÉS	ESPAÑOL
1 00:00:01,460 --> 00:00:02,495 <i>There are two kinds of folks</i>	1 00:00:01,460 --> 00:00:02,495 <i>Hay dos clases de personas</i>
2 00:00:02,540 --> 00:00:04,019 <i>who sit around thinking</i> <i>about how to kill people:</i>	2 00:00:02,540 --> 00:00:04,019 <i>que se pasan el día pensando</i> <i>en cómo matar a alguien:</i>
3 00:00:04,300 --> 00:00:05,858 <i>psychopaths and mystery writers.</i>	3 00:00:04,300 --> 00:00:05,858 <i>los psicópatas y</i> <i>los escritores de misterio.</i>

<p>4</p> <p>00:00:06,060 --> 00:00:07,857</p> <p><i>I'm the kind that pays better.</i></p> <p><i>Who am I?</i></p>	<p>4</p> <p>00:00:06,060 --> 00:00:07,857</p> <p><i>Yo soy de los que cobran más.</i></p> <p><i>¿Quién soy?</i></p>
<p>5</p> <p>00:00:07,980 --> 00:00:09,049</p> <p>I'm Rick Castle.</p>	<p>5</p> <p>00:00:07,980 --> 00:00:09,049</p> <p>Soy Rick Castle.</p>
<p>6</p> <p>00:00:09,100 --> 00:00:10,135</p> <p>Castle. Castle.</p>	<p>6</p> <p>00:00:09,100 --> 00:00:10,135</p> <p>Castle. Castle.</p>
<p>7</p> <p>00:00:10,180 --> 00:00:11,772</p> <p>I really am ruggedly handsome,</p> <p>aren't I?</p>	<p>7</p> <p>00:00:10,180 --> 00:00:11,772</p> <p>Y estoy muy bueno.</p>
<p>59</p> <p>00:03:24,300 --> 00:03:25,972</p> <p>Nice of him to send us a copy.</p>	<p>62</p> <p>00:03:24,300 --> 00:03:25,972</p> <p>Gracias por mandarnos una copia.</p>
	<p>63</p> <p>00:03:26,460 --> 00:03:28,849</p> <p>CONOZCAN AL AUTOR</p> <p>ESTE VIERNES A LAS 7 PM</p>

<p>60</p> <p>00:03:29,420 --> 00:03:30,899</p> <p>Looks like he's back in town.</p>	<p>64</p> <p>00:03:29,420 --> 00:03:30,899</p> <p>Parece que está de vuelta.</p>
<p>61</p> <p>00:03:31,300 --> 00:03:32,369</p> <p>Nice of him to call.</p>	<p>65</p> <p>00:03:31,300 --> 00:03:32,369</p> <p>Gracias por llamar.</p>
<p>108</p> <p>00:06:14,180 --> 00:06:15,613</p> <p>-NYPD!</p> <p>-Let me see your hands!</p>	<p>113</p> <p>00:06:14,180 --> 00:06:15,613</p> <p>-¡Policía!</p> <p>-¡A ver esas manos!</p>
<p>109</p> <p>00:06:15,660 --> 00:06:17,059</p> <p>-Get them up!</p> <p>-Gun!</p>	<p>114</p> <p>00:06:15,660 --> 00:06:17,059</p> <p>-¡Levántalas!</p> <p>-¡Pistola!</p>
<p>110</p> <p>00:06:18,220 --> 00:06:19,255</p> <p>Whoa!</p>	<p>115</p> <p>00:06:18,220 --> 00:06:19,255</p> <p>¡Vaya!</p>
<p>181</p> <p>00:09:20,180 --> 00:09:23,092</p> <p>Should have let you shoot him.</p> <p>Would serve him right for not calling. 38</p>	<p>186</p> <p>00:09:20,180 --> 00:09:23,092</p> <p>Deberías haberle disparado.</p> <p>Le estaría bien por no llamar.</p>

<p>182</p> <p>00:09:27,340 --> 00:09:29,331</p> <p><i>So tell me why should I believe you</i></p>	<p>187</p> <p>00:09:27,340 --> 00:09:29,331</p> <p><i>Dime, ¿por qué debería creerte</i></p>
<p>183</p> <p>00:09:29,420 --> 00:09:31,888</p> <p>considering that you pretty much</p> <p>make up stories for a Living?</p>	<p>188</p> <p>00:09:29,420 --> 00:09:31,888</p> <p>considerando que</p> <p>vives de inventarte historias?</p>
<p>410</p> <p>00:20:01,940 --> 00:20:04,374</p> <p>We went as far back as grade school,</p>	<p>415</p> <p>00:20:01,940 --> 00:20:04,374</p> <p>Hemos ido hasta cuando iban al colegio 38</p>
<p>411</p> <p>00:20:04,420 --> 00:20:05,739</p> <p>and nothing has popped yet.</p>	<p>416</p> <p>00:20:04,420 --> 00:20:05,739</p> <p>y no ha aparecido nada.</p>
<p>412</p> <p>00:20:07,580 --> 00:20:10,936</p> <p>Maybe they're top CIA agents</p> <p>targeted for termination.</p>	<p>417</p> <p>00:20:07,580 --> 00:20:10,936</p> <p>Quizás eran agentes de la CIA</p> <p>que debían eliminarse.</p>
<p>413</p> <p>00:20:11,580 --> 00:20:13,332</p> <p>CIA is a popular theory with you.</p>	<p>418</p> <p>00:20:11,580 --> 00:20:13,332</p> <p>La CIA es una teoría</p> <p>que te gusta</p>

	mucho.
<p>414</p> <p>00:20:13,460 --> 00:20:16,497</p> <p>Yes. The law of averages demands</p> <p>that I'll eventually be right.</p>	<p>419</p> <p>00:20:13,460 --> 00:20:16,497</p> <p>Sí. Con la ley de probabilidades,</p> <p>tarde o temprano acertaré.</p>
<p>415</p> <p>00:20:16,740 --> 00:20:19,538</p> <p>I'd forgotten how helpful</p> <p>your insights can be.</p>	<p>420</p> <p>00:20:16,740 --> 00:20:19,538</p> <p>Había olvidado lo útiles</p> <p>que son tus apreciaciones.</p>
<p>416</p> <p>00:20:19,940 --> 00:20:21,089</p> <p>Yeah?</p>	<p>421</p> <p>00:20:19,940 --> 00:20:21,089</p> <p>¿ Sí?</p>
<p>417</p> <p>00:20:22,060 --> 00:20:24,449</p> <p>I bet I figure out how they're</p> <p>connected before you do.</p>	<p>422</p> <p>00:20:22,060 --> 00:20:24,449</p> <p>Apuesto a que averiguo una conexión</p> <p>antes que tú.</p>
<p>418</p> <p>00:20:25,460 --> 00:20:26,529</p> <p>All right. You're on.</p>	<p>423</p> <p>00:20:25,460 --> 00:20:26,529</p> <p>Vale. Acepto.</p>
<p>419</p> <p>00:20:27,020 --> 00:20:29,375</p> <p>But if I win,</p> <p>you have to promise</p>	<p>424</p> <p>00:20:27,020 --> 00:20:29,375</p> <p>Pero si gano yo,</p> <p>tienes que</p>

to go away	prometerme que te irás
<p>420</p> <p>00:20:29,420 --> 00:20:32,378</p> <p>and never interfere with</p> <p>any of my cases again.</p>	<p>425</p> <p>00:20:29,420 --> 00:20:32,378</p> <p>y no volverás a interferir</p> <p>en mis casos.</p>
<p>421</p> <p>00:20:33,460 --> 00:20:35,610</p> <p>Fine. And if I win,</p>	<p>426</p> <p>00:20:33,460 --> 00:20:35,610</p> <p>Vale. Y si gano yo,</p>
<p>422</p> <p>00:20:36,420 --> 00:20:38,058</p> <p>you have to take me back</p> <p>as your partner.</p>	<p>427</p> <p>00:20:36,420 --> 00:20:38,058</p> <p>tendrás que readmitirme</p> <p>como compañero.</p>
<p>423</p> <p>00:20:38,140 --> 00:20:39,175</p> <p>Deal.</p>	<p>428</p> <p>00:20:38,140 --> 00:20:39,175</p> <p>Trato hecho.</p>
<p>424</p> <p>00:20:43,100 --> 00:20:44,328</p> <p>What if they figure it out first?</p>	<p>429</p> <p>00:20:43,100 --> 00:20:44,328</p> <p>¿Y si lo averiguan ellos antes?</p>
<p>425</p> <p>00:20:47,660 --> 00:20:48,695</p> <p>-Nah.</p> <p>-Nah.</p>	<p>430</p> <p>00:20:47,660 --> 00:20:48,695</p> <p>-No.</p> <p>-No.</p>

<p>426</p> <p>00:20:50,900 --> 00:20:52,015</p> <p>What are you two talking about?</p>	<p>431</p> <p>00:20:50,900 --> 00:20:52,015</p> <p>¿De qué habláis?</p>
<p>427</p> <p>00:20:52,220 --> 00:20:54,450</p> <p>Castle was just apologising for</p> <p>not calling.</p>	<p>432</p> <p>00:20:52,220 --> 00:20:54,450</p> <p>Castle se disculpaba</p> <p>por no haber llamado.</p>
<p>428</p> <p>00:20:59,780 --> 00:21:01,418</p> <p>So what did you guys find?</p>	<p>433</p> <p>00:20:59,780 --> 00:21:01,418</p> <p>¿Y qué habéis encontrado?</p>
<p>458</p> <p>00:22:10,140 --> 00:22:13,371</p> <p>A couple weeks back, the man</p> <p>came to the house with a gun.</p>	<p>463</p> <p>00:22:10,140 --> 00:22:13,371</p> <p>Hace un par de semanas,</p> <p>el tío vino con una pistola a casa.</p>
<p>459</p> <p>00:22:14,340 --> 00:22:17,537</p> <p>He said he was gonna kill Todd if</p> <p>he didn't pay back what he owed.</p>	<p>464</p> <p>00:22:14,340 --> 00:22:17,537</p> <p>Dijo que mataría a Todd</p> <p>si no pagaba lo que le debía.</p>
<p>460</p> <p>00:22:18,820 --> 00:22:19,889</p> <p><i>I loaned him money.</i></p>	<p>465</p> <p>00:22:18,820 --> 00:22:19,889</p> <p><i>Le presté dinero.</i></p>

<p>485</p> <p>00:23:37,140 --> 00:23:39,415</p> <p>You know, all of McCutchin's accounts</p> <p>were overdrawn.</p>	<p>490</p> <p>00:23:37,140 --> 00:23:39,415</p> <p>Todas las cuentas de McCutchin</p> <p>estaban en números rojos.</p>
<p>486</p> <p>00:23:39,500 --> 00:23:43,652</p> <p>And then suddenly two weeks ago,</p> <p>9,500 appears in his savings.</p>	<p>491</p> <p>00:23:39,500 --> 00:23:43,652</p> <p>Y de pronto, hace dos semanas,</p> <p>aparecieron 9.500 dólares.</p>
<p>779</p> <p>00:38:46,340 --> 00:38:48,979</p> <p>Kitty Canary aka Carla Breezer.</p>	<p>784</p> <p>00:38:46,340 --> 00:38:48,979</p> <p>Kitty Canary o Carla Breezer.</p>
<p>780</p> <p>00:38:49,060 --> 00:38:50,493</p> <p>She was a stripper in Seattle.</p>	<p>785</p> <p>00:38:49,060 --> 00:38:50,493</p> <p>Era una <i>stripper</i> en Seattle.</p>
<p>781</p> <p>00:38:50,540 --> 00:38:52,337</p> <p>She did a nickel for</p> <p>a manslaughter charge</p>	<p>786</p> <p>00:38:50,540 --> 00:38:52,337</p> <p>Cumplió 5 años de condena</p>
<p>782</p> <p>00:38:52,420 --> 00:38:54,092</p>	<p>787</p> <p>00:38:52,420 --> 00:38:54,092</p>

for trying to run over her boyfriend.	por intentar atropellar a su novio.
--	--

A.4. MUESTRA DE SUBTÍTULOS DE LA CUARTA TEMPORADA

INGLÉS	ESPAÑOL
<p>27</p> <p>00:00:52,007 --> 00:00:53,326</p> <p><i>You're done, Lockwood.</i></p>	<p>21</p> <p>00:00:52,207 --> 00:00:54,721</p> <p>Estamos acabados, Lockwood.</p> <p>Los dos.</p>
<p>28</p> <p>00:00:53,487 --> 00:00:54,476</p> <p>We both are.</p>	
<p>90</p> <p>00:03:27,327 --> 00:03:29,079</p> <p>BP is 80 over 60.</p>	<p>68</p> <p>00:03:27,607 --> 00:03:29,165</p> <p>Tensión: por encima de 60.</p>
<p>91</p> <p>00:03:30,647 --> 00:03:32,080</p> <p>Seventy-eight over 56.</p>	<p>69</p> <p>00:03:30,967 --> 00:03:33,561</p> <p>-78/56.</p> <p>-Hay demasiada sangre.</p>
<p>92</p> <p>00:03:32,247 --> 00:03:33,600</p> <p>There's too much blood.</p>	

<p>168</p> <p>00:07:03,447 --> 00:07:05,483</p> <p>His body was recovered</p> <p>in a subsequent mission,</p>	<p>134</p> <p>00:07:03,847 --> 00:07:05,405</p> <p>Su cuerpo fue rescatado</p> <p>en una misión posterior...</p>
<p>169</p> <p>00:07:05,567 --> 00:07:06,556</p> <p>but the weapon was not.</p>	<p>135</p> <p>00:07:05,527 --> 00:07:08,963</p> <p>...pero el arma no.</p> <p>¿Y la Unidad Canina?</p>
<p>170</p> <p>00:07:07,567 --> 00:07:08,556</p> <p>Anything from the K-9 unit?</p>	
<p>171</p> <p>00:07:08,647 --> 00:07:11,081</p> <p>Dogs picked up a scent, traced it</p> <p>to the west side of the cemetery,</p>	<p>136</p> <p>00:07:09,087 --> 00:07:10,440</p> <p>Los perros han captado un rastro</p> <p>y lo han seguido...</p>
<p>172</p> <p>00:07:11,167 --> 00:07:12,156</p> <p>but then they lost it there.</p>	<p>137</p> <p>00:07:10,567 --> 00:07:12,444</p> <p>...hasta el oeste del cementerio,</p> <p>pero ahí lo han perdido.</p>

<p>361</p> <p>00:17:38,447 --> 00:17:40,278</p> <p>Dead celebutante,</p> <p>heavy-metal drummer.</p>	<p>293</p> <p>00:17:38,687 --> 00:17:42,043</p> <p>-Una famosa muerta, un batería heavy.</p> <p>-A Castle le habría encantado.</p>
<p>362</p> <p>00:17:40,367 --> 00:17:41,482</p> <p>Castle would've loved this one.</p>	
<p>363</p> <p>00:17:41,687 --> 00:17:44,281</p> <p>Hey, you think maybe Beckett can talk</p> <p>the new captain into bringing him back? 39</p>	<p>294</p> <p>00:17:42,287 --> 00:17:44,482</p> <p>¿Beckett convencerá a la nueva jefa</p> <p>para que le deje volver?</p>
<p>364</p> <p>00:17:44,367 --> 00:17:45,356</p> <p>She left him hanging</p> <p>for three months.</p>	<p>295</p> <p>00:17:44,607 --> 00:17:47,167</p> <p>Le ha dejado colgado tres meses.</p> <p>¿Por qué crees que querrá volver?</p>
<p>365</p> <p>00:17:45,447 --> 00:17:46,960</p> <p>What makes you think</p> <p>he's gonna want to come back?</p>	

<p>411</p> <p>00:20:00,527 --> 00:20:03,724</p> <p>I know I'm not gonna be able to be</p> <p>the kind of person that I want to be.</p>	<p>330</p> <p>00:20:00,807 --> 00:20:04,083</p> <p>Sé que no voy a poder ser</p> <p>la persona que quiero ser...</p>
<p>412</p> <p>00:20:03,807 --> 00:20:05,798</p> <p>I know I'm not gonna...</p>	<p>331</p> <p>00:20:04,207 --> 00:20:05,356</p> <p>...sé que no...</p>
<p>413</p> <p>00:20:09,247 --> 00:20:14,116</p> <p>I'm not gonna be able to have</p> <p>the kind of relationship that I want</p>	<p>332</p> <p>00:20:09,487 --> 00:20:13,036</p> <p>Sé que no voy a poder tener</p> <p>la clase de relación que quiero...</p>
<p>414</p> <p>00:20:14,247 --> 00:20:16,477</p> <p>until that wall comes down.</p>	<p>333</p> <p>00:20:14,567 --> 00:20:16,080</p> <p>...hasta que derribe el muro...</p>
<p>415</p> <p>00:20:17,807 --> 00:20:22,278</p> <p>And it's not gonna happen</p> <p>till I put this thing to rest.</p>	<p>334</p> <p>00:20:18,087 --> 00:20:21,477</p> <p>...y eso no pasará</p> <p>hasta que resuelva esto.</p>
<p>416</p> <p>00:20:29,887 --> 00:20:32,355</p> <p>Well, then I suppose</p> <p>we're just gonna</p>	<p>335</p> <p>00:20:30,167 --> 00:20:34,285</p> <p>Pues habrá que encontrar a esos tíos</p> <p>y acabar con</p>

have to	ellos.
<p>417</p> <p>00:20:32,447 --> 00:20:34,039</p> <p>find these guys and take them down.</p>	
<p>418</p> <p>00:20:36,287 --> 00:20:38,118</p> <p>Doesn't mean I'm not still mad.</p>	<p>336</p> <p>00:20:36,407 --> 00:20:39,160</p> <p>-Pero que conste que sigo enfadado.</p> <p>-Los chicos me han contado...</p>
<p>419</p> <p>00:20:38,247 --> 00:20:39,566</p> <p>The boys told me about what you did,</p>	<p>337</p> <p>00:20:39,287 --> 00:20:41,357</p> <p>...lo que has hecho,</p> <p>seguir el rastro del dinero...</p>
<p>420</p> <p>00:20:39,807 --> 00:20:41,081</p> <p>following the money trail,</p>	
<p>421</p> <p>00:20:41,487 --> 00:20:43,000</p> <p>trying to track down</p> <p>who the cops paid off.</p>	<p>338</p> <p>00:20:41,807 --> 00:20:43,320</p> <p>...para encontrar</p> <p>a quienes sobornaron a los polis.</p>
<p>422</p> <p>00:20:43,087 --> 00:20:44,440</p> <p>I just wish it led somewhere.</p>	<p>339</p> <p>00:20:43,447 --> 00:20:46,439</p> <p>Ojalá me hubiera llevado a algo.</p>

	Localicé los papeles.
423 00:20:44,687 --> 00:20:46,040 I mean, I located the files.	
424 00:20:46,127 --> 00:20:49,324 When the bank closed, they took all the dead account paperwork	340 00:20:46,567 --> 00:20:49,240 Cuando el banco cerró, cogieron todos los archivos...
425 00:20:49,407 --> 00:20:51,318 and stored it in a warehouse in Union City.	341 00:20:49,767 --> 00:20:51,883 ...y los metieron en un almacén de Union City...
426 00:20:51,407 --> 00:20:53,238 But a couple years after the move,	342 00:20:52,007 --> 00:20:54,237 ...pero al cabo de un par de años, hubo un incendio...
427 00:20:53,327 --> 00:20:55,238 a fire broke out and the files were destroyed.	343 00:20:54,407 --> 00:20:56,796 ...y se destruyeron los archivos. Es otro callejón sin salida.

<p>428</p> <p>00:20:55,367 --> 00:20:56,595</p> <p>It's just another dead end.</p>	
<p>429</p> <p>00:20:56,687 --> 00:20:57,676</p> <p>How'd it happen?</p>	<p>344</p> <p>00:20:57,007 --> 00:20:59,601</p> <p>-¿Cómo fue el incendio?</p> <p>-Un accidente. El cableado era viejo.</p>
<p>430</p> <p>00:20:58,007 --> 00:20:59,281</p> <p>It was an accident.</p> <p>It was old wiring.</p>	
<p>431</p> <p>00:20:59,487 --> 00:21:00,476</p> <p>Are you sure?</p>	<p>345</p> <p>00:20:59,887 --> 00:21:02,196</p> <p>-¿Estás seguro?</p> <p>-Sí, hubo una investigación.</p>
<p>450</p> <p>00:21:50,247 --> 00:21:51,282</p> <p>You understand me?</p>	<p>360</p> <p>00:21:50,567 --> 00:21:52,523</p> <p>-¿Me ha entendido?</p> <p>-Sí, señora.</p>

<p>451</p> <p>00:21:51,407 --> 00:21:52,396</p> <p>Yes, ma'am.</p>	
<p>452</p> <p>00:21:52,487 --> 00:21:53,476</p> <p>-"Sir."</p> <p>-"Sir.</p>	<p>361</p> <p>00:21:52,647 --> 00:21:53,875</p> <p>-Señor.</p> <p>-Señor.</p>
<p>453</p> <p>00:21:53,927 --> 00:21:54,916</p> <p>Now get out of my office.</p>	<p>362</p> <p>00:21:54,167 --> 00:21:55,839</p> <p>Y ahora, fuera de mi despacho.</p>

ANEXO 3

El presente anexo recoge el cuestionario y la gradación que cada sujeto ha asignado a los ítems propuestos. Recordamos primero la escala de respuestas:

Completo desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo parcialmente	De acuerdo parcialmente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5	6

CUESTIONARIO

ÍTEM	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
1. Creo que comprender el inglés oral es más difícil que leer, hablar o escribir en inglés.	5	4	5	2	6	5	4	6	5	4
2. Me concentro más en el audio cuando no comprendo bien.	2	5	3	3	3	5	4	2	5	4
3. Me concentro más en los subtítulos cuando no comprendo bien.	1	3	4	6	4	5	6	6	5	6
4. Utilizo las palabras que comprendo para deducir el significado de las que no comprendo.	5	6	5	5	6	6	6	6	5	5
5. Traduzco en mi cabeza las palabras que escucho.	5	4	3	2	5	4	4	4	4	5
6. Traduzco en mi cabeza las palabras que leo en los subtítulos.	4	4	3	2	4	5	5	4	4	4

7. Utilizo las imágenes para comprender lo que está ocurriendo.	6	5	5	5	6	6	6	6	5	5
8. Me siento nervioso cuando escucho audios en inglés.	2	1	5	3	3	6	3	2	2	2
9. Me siento nervioso cuando veo series en inglés.	1	1	4	2	2	3	3	2	2	2
10. Utilizo mi experiencia y conocimiento acumulados para ayudarme a comprender.	5	5	5	5	6	5	6	6	6	6
11. Creo que la comprensión oral del inglés es un reto para mí.	6	3	5	4	5	4	5	6	5	5
12. A medida que visiono el material, si me doy cuenta de que he malinterpretado algo, ajusto rápidamente mi interpretación.	6	4	4	4	6	4	4	6	5	4
13. Intento recuperar la concentración cuando la pierdo.	1	5	4	5	6	6	4	6	6	6
14. Cuando tengo dificultad para comprender, pauso la grabación o la rebobino.	4	1	5	5	4	5	1	6	6	4
15. A medida que veo la serie, comparo lo que comprendo con lo que sé sobre el tema.	5	2	4	2	2	6	2	4	5	5
16. Traduzco solo las palabras clave que escucho.	2	3	4	3	5	5	2	4	4	3
17. Traduzco solo las palabras clave de los subtítulos.	1	3	4	4	4	2	2	6	4	3
18. Utilizo la idea general para deducir el significado de palabras que no comprendo.	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5
19. Estoy satisfecho con mi comprensión general de la serie.	4	5	2	5	4	4	4	4	5	5

20. Utilizo el diccionario para buscar palabras que no comprendo.	5	1	5	1	6	6	3	4	6	2
21. Voy a seguir viendo series en inglés con subtítulos en español.	6	5	2	3	4	5	5	3	6	4
22. Voy a seguir viendo series en inglés con subtítulos en inglés.	6	5	5	5	6	3	4	6	6	5

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC studios (2010) *Castle*. Primera temporada [DVD]. España: S.L. The Walt Disney Company Iberia.
- ABC studios (2011) *Castle*. Segunda temporada [DVD]. España: S.L. The Walt Disney Company Iberia.
- ABC studios (2011) *Castle*. Tercera temporada [DVD]. España: S.L. The Walt Disney Company Iberia.
- ABC studios (2012) *Castle*. Cuarta temporada [DVD]. España: S.L. The Walt Disney Company Iberia.
- Abrahamsson, N. et Hyltenstam, K. (2009) Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59 (2) June, pp. 249-306.
- Ajzen, I. (1988) *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press.
- Allan, M. (1984) Viewing comprehension in the EFL classroom. *ELT Journal*, 38 (1) January, pp. 21-6.
- Alcon, E. et Guzman, J. R. (1999) Language learning strategies and second language use in the academic context. EN: Pinto, M. G., Veloso, J. et Maia B. eds. (1999) *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*, Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, 25th-27th June 1997, Porto, pp. 391-7. Disponible en: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8457.pdf>> [Acceso el 17 de agosto de 2015].
- Alderson, J. C., Claphman, C. et Wall D. (1995) *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Claphman, C. et Wall D. (1998) *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Trad. N. Figueras. Madrid: Cambridge University Press.

- Alonso, M. R. (2002) *The role of transfer in second language acquisition*. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións.
- Altman, R. (1990) Toward a new video pedagogy: The role of schema theory and discourse analysis. *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 23 (1) winter, pp. 9-16.
- American European Alliance for Education (2014) *ECCE Scoring & Results* [Internet]. Disponible en <http://www.aeafe.lu/?i=aeafe_sq.en.ecce-scoring--results> [Acceso el 18/10/2015].
- Anderson, A. et Lynch, T. (1988) *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Andrew, P. (2012) *The social construction of age: adult foreign language learners*. Second Language Acquisition 63, Bristol: Multilingual Matters.
- Anula, A. (1998) *El abecé de la psicolingüística*. Cuadernos de Lengua Española, 55. Madrid: Arco Libros.
- Arroyo, L. et Esparza, P. (2013) Diez cosas que quizás no sabía de Gibraltar. *BBC Mundo*. [Internet] 12 de julio. Disponible en <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/07/130708_internacional_gibraltar_cosas_que_no_sabia_lav> [Acceso el 21/09/2015].
- Atkinson, D. ed. (2011) *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Bachman, L. et Palmer, A. (2010) *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacon, S. M. (1992) Phases of Listening to Authentic Input in Spanish: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 25 (4) September, pp. 317-34.
- Baker, C. (1988) *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992) *Attitudes and language*. Multilingual matters, 83. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baltova, I. (1994) The impact of video on comprehension skills of core French students. Canadian. *Modern Language Review*, 50 (3) April, pp. 507-31.

- Baltova, I. (1999a) Multisensory Language Teaching in a Multidimensional Curriculum: The Use of Authentic Bimodal Video in Core French. *Canadian Modern Language Review*, 56 (1) September, pp. 31-48.
- Baltova, I. (1999b) *The effect of subtitled and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language*. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy. University of Toronto.
- Barnes, K., Marateo, R. C. et Ferris, S.P. (2007) Teaching and learning with the Net Generation. *Innovate: Journal of Online Education*, 3 (4) April/May, pp. 1-8. Disponible en: <<http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss4/>> [Acceso el 27/09/15].
- Barron, A. (2003) *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Pragmatics & Beyond New Series, 108. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Başaran, H. F. et Köse, G. D. (2013) The effects of captioning on EFL learners' listening comprehension. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, January, pp. 702-8.
- Baurain, B. (2011) Morality, Relationality, and Listening Pedagogy in Language Education. *International Journal of Listening*, 25 (3), published online: 20 September, pp. 161-77.
- Beall, M. L. et al. (2008) State of the Context: Listening in Education. *International Journal of Listening*, 22 (2), published online: 27 June, pp. 123-32.
- Beard, D. (2009) A Broader Understanding of the Ethics of Listening: Philosophy, Cultural Studies, Media Studies and the Ethical Listening Subject. *International Journal of Listening*, 23 (1), published online: 06 February, pp. 7-20.
- Bejar, I. et al. (2000) *TOEFL 2000 listening framework: A working paper*. TOEFL Monograph Series Report, 19. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Belinchón, G. (2010) El cine en V.O., a la sala de espera. *El País*, Madrid, 28 de noviembre. Disponible en: <http://elpais.com/diario/2010/11/28/cultura/1290898801_850215.html> [Acceso el 29 de agosto de 2015].
- Benson, P. (1997) The philosophy and politics of learner autonomy. In: P. Benson et P. Voller eds. *Autonomy & Independence in language learning* (Applied Linguistics and Language Study). London: Longman, pp. 18-34.

- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Logman.
- Bentley, S.C. (2000) Listening in the 21st Century. *International Journal of Listening*, 14 (1), published online: 02 May, pp. 129-42.
- Bernal, M. A. (2002) *La traducción audiovisual: análisis práctico de la traducción para los medios audiovisuales e introducción a la teoría de la traducción filológica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Bernard, E. G. (1937) Films and Visual Aids. *The Modern Language Journal*, 21 (5) February, published by Wiley-Blackwell on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 354-62.
- Bernard, E. G. (1939) Using Films and Slides Effectively. *The Modern Language Journal*, 23 (5) February, Published by: Wiley-Blackwell on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 357-61.
- Bialystock, E. (1978) A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28 (1) June, pp. 69-83.
- Bianchi, F. et Ciabattini, T. (2008) Captions and subtitles in EFL learning: an investigative study in a comprehensive computer environment. In: Baldry A., Pavesi, M., Taylor Torsello, C. et Taylor Chr. Eds. *From Didactas to Ecolingua: an Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*. EUT (Edizioni Università di Trieste), pp. 69-90.
- Bird, S. A. (2005) Language Learning Edutainment: Mixing Motives in Digital Resources. *Regional Language Centre Journal*, 36 (3) December, pp. 311-39.
- Bird, S. A. et Williams, J. (2002) The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23 (04) December, pp. 509-33.
- Bisson, M-J. et alt. (2014) Processing of native and foreign language subtitles in films: An eye tracking study. *Applied Psycholinguistics*, 35 (2) March, pp. 399-418.
- Blanco, M. et Guisado, J. J. (2012) Exploring the listening process to inform the development of strategy awareness-raising materials. *The Language Learning Journal*, 40 (2) July, Routledge, pp. 223-36.
- Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning? EN: S. Gass et J. Schachter eds. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: CUP, pp. 41-68.

- Bloomfield, L. (1933) *Language*. With a new Foreword by C. F. Hockett. Reprint. 1984. The University of Chicago Press.
- Bogucki, L. (2011) The Application of Action Research to Audiovisual Translation. EN: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio et M. A. Ní Mhainnín eds. *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, New Trends in Translation Studies, 9; printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang, pp. 7-18.
- Bond, C. D. (2012) An Overview of Best Practices to Teach Listening Skills. *International Journal of Listening*, 26 (2), published online: 21 May, pp. 61-3.
- Bostrom, R.N. (1997) The process of listening. EN O. Hargie ed. *The handbook of communication skills*. London: Routledge, pp. 236-58.
- Borrás, I. et Lafayette, R. C. (1994) Effects of Multimedia Courseware Subtitling on the Speaking Performance of College Students of French. *The Modern Language Journal*, 78 (1) Spring. Published by: Wiley-Blackwell on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, pp. 61-75.
- de Bot, K. et al. (1986) Foreign television and language maintenance. *Second Language Research*, 2 (1) June, pp. 72-82.
- de Bot, K., Lowie, W. et Verspoor M. (2005) *Second language acquisition: an advanced resource book*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Bozorgian, H. (2012) Metacognitive Instruction Does Improve Listening Comprehension. *ISRN Education*, Volume 2012. Hindawi Publishing Corporation. Disponible en: <<http://www.hindawi.com/journals/isrn/2012/734085/>> [Acceso el 13/09/2015].
- British Council (2014) *Drafting a New Strategy for CLIL in Europe. Recommendations from the policy workshop*. EN: CLIL Policy and Practice: Competence-based education for employability, mobility and growth, Meeting in 10-12 March 2014 at Lake Como (Italy), pp. 1-5. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/clil_recommendations_august_14_pdf.pdf> [Acceso el 27 de agosto de 2015].
- Brown, C. (1985) Two windows on the classroom world: diary studies and participant observation differences. EN: P. Larson, E. Judd, et D. Messerschmitt eds. *On TESOL '94: Brave New World for TESOL*. Washington: TESOL, pp. 121-34.

- Brown, G. (1995) Dimensions of difficulty in listening comprehension. EN: D. Mendelshon et J. Rubin eds. *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press, pp. 59-73.
- Brown, G. (2001) *Listening to spoken English*. 2nd ed. London: Longman.
- Brown, G. et Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. *Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1988) *Understanding Research in Second Language Learning. A teacher's guide to statistics and research design*. New directions in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. et Hudson, T. (1998) The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4) Winter, pp. 653-75.
- Brown, J. D. et Rodgers, T. S. (2003) *Doing second language research*. 2nd imp. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, S. (2012) *Second language acquisition myths: applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brownell, J. (2002) *Listening: Attitudes, principles, and skills*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Buck, G. (2001) *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butzkamm, W. et Caldwell, J. A. W. (2009) *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Narr studienbücher; Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. eds. (2001) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman.
- Caballer, N. (2011) La abeja Maya vuelve a Canal 9 en inglés. La televisión autonómica rescatará algunos clásicos para los más pequeños con subtítulos en valenciano. *El País*, Valencia 7 de diciembre. Disponible en: <http://elpais.com/elpais/2011/12/07/actualidad/1323244134_850215.html> [Acceso el 31 de agosto de 2015].
- Cahyono, B. Y. et Widiati, U. (2009) The teaching of EFL listening in the Indonesian context: the state of the art. *TEFLIN Journal*, 20 (2) August, pp. 194-211.

- Caimi, A. ed. (2002) *Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA), anno 34 n° 1-2. Roma: Bulzoni.
- Caimi, A. (2006) Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *The Journal of Specialised Translation* [Internet] 6 July, pp. 85-98. Disponibile en: <http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php> [Acceso el 17/08/2015].
- Caimi, A. (2008) Subtitling: Language Learners' Needs vs. Audiovisual Market Needs. EN: G. Anderman et J. Díaz Cintas eds. *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. London: Palgrave Macmillan, pp. 240-51.
- Cambridge English Language Assessment (2015) *Cambridge English: First (FCE)* [Internet]. Disponibile en: <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/>> [Acceso el 26/10/2015].
- Cambridge English Language Assessment (2015) *Cambridge English: Preliminary (PET)* [Internet]. Disponibile en: <<http://www.cambridgeenglish.org/es/exams/preliminary/>> [Acceso el 26/10/2015].
- Campbell-Kibler K. et al. eds. (2002) *Language and sexuality: contesting meaning in theory and practice*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Carroll, J. B. (1981) Twenty-five years of research on foreign language aptitude. EN K. Diller ed. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 83-118.
- Carroll, J.B. (1992) Cognitive abilities: The state of the art. *Psychological Science*, 3 (5), September, pp. 266-70.
- Carroll, J.B. et Sapon, S.M. (1959) *Modern Language Aptitude Test, Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, M. et Ivarsson, J. (1998) *Code of Good Subtitling Practice*. Endorsed by the European Association for Studies in Screen Translation, in Berlin on 17 October 1998. [Internet] 2 pp. Disponibile en: <http://www.esist.org/ESIST%20Subtitling%20code_files/Code%20of%20Good%20Subtitling%20Practice_en.pdf> [Acceso el 17 de agosto de 2015].
- Carroll, S. (1999) Putting 'input' in its proper place. *Second Language Research*, 15 (4) October, pp. 337-88.

- Carroll, S. (2001) *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamin's.
- Celce-Murcia, M. ed. (2001) *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Centro Virtual Cervantes (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid [Internet]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Acceso el 20/08/2015].
- Centro Virtual Cervantes (2015) *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> [Acceso el 05/10/2015].
- Chamot, A. U. (2014) Developing self-regulated learning in the language classroom. En: Aishah M.K., et al. Eds. (2014) *Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education*. Proceedings of the Sixth Centre for Language Studies (CLS) International Conference, 4-6 December 2014, National University of Singapore (NUS), pp. 78-88.
- Chand, R. K. (2007) Same Size Doesn't Fit All: Insights from research on listening skills at the University of the South Pacific (USP). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8 (3) November, Athabasca University, pp. 1-22.
- Chapple, L. et Curtis, A. (2000) Content-based Instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28 (3) September, pp. 419-33.
- Chaume, F. (2004a) Film Studies and Translation Studies: Two Disciplines at Stake in Audiovisual Translation. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 49 (1), April, pp. 12-24.
- Chaume, F. (2004b) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chen, H. (2011) Brief Analysis of Strategies to Improve English Listening Comprehension Competence among Non-English Undergraduate Students. *Asian Social Science*, 7 (12), December, pp. 68-71.
- Chion, M. (1990) *L'audio-vision*. Paris: Nathan.

- Chion, M. (1993) *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Trad. A. López Ruiz. PAIDOS Comunicación Nº 53. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Chion, M. (2013) *L'audio-vision: son et image au cinema*. 3^{ème} ed. Paris: Armand Colin.
- Chiquito, A. B. (1994) Metacognitive learning techniques in the user interface: Advance organizers and captioning. *Computers and the Humanities*, 28 (4), July, pp. 211-23.
- Chomsky, N. A. (1959) *Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner*, *Language*, 35 (1), pp. 26-58.
- Chomsky, N. A. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. A. (1989) *El conocimiento del lenguaje: Su naturaleza, origen y uso*. Traducción de Eduardo Bustos Guadaño. Alianza Universidad 610. Madrid: Alianza [Original: *Knowledge of language: Its nature, origins and use*; Nueva York: Praeger Press, 1985.].
- Chung, J. (1999) The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese college students. *Foreign Language Annals*, 32 (3) October, pp. 295-308.
- Clahsen *et al.* (1983) *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. *et* Muysken, P. (1986) The availability of Universal Grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2 (2) December, pp. 93-119.
- Clark, H. H. *et* Clark, E. V. (1977) *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- ClipFlair (2011) *ClipFlair - Aprendizaje de idiomas a partir del doblaje y la subtitulación de clips*. [Internet] Disponible en <<http://clipflair.net/>> [Acceso el 02/10/2015].
- Coakley, C. G. *et* Wolvin, A. D. (1986) Listening in the Native Language. EN: B. H. Wing *et* H. S. Lepke eds. *Listening, reading, writing: analysis and application*, Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middelbury VT, pp. 11-42.
- Cohen, A. D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Applied Linguistics and Language Study. New York: Longman.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2008) *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas. Disponible en: <<https://cdecomunidaddemadrid.files.wordpress.com/2008/11/multilinguismo-una-ventaja-para-europa-y-un-compromiso-compartido1.pdf>> [Acceso el 28/08/2015].
- Comisión Europea (2007) *MEMO/07/80 Una agenda política para el multilingüismo*. Bruselas, 23 febrero [Internet]. Disponible en: <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-80_es.htm> [Acceso el 01/09/2015].
- Comisión Europea (2012) *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer*, 386. Disponible en: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf> [Acceso el 24/09/2015].
- Comisión Europea (2015) More than 80% of primary school pupils in the EU were studying a foreign language in 2013. *Eurostat, News release*, 164/2015, 24 September [Internet]. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7008563/3-24092015-AP-EN.pdf/bf8be07c-ff9d-406b-88f9-f98f5199fe5a>> [Acceso el 02/10/2015].
- Condinho, M.C. (2008) *Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign-language Learning*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili et Universidade do Algarve. Disponible en: <<http://www.sub2learn.ie/downloads/tesicondhino.pdf>> [Acceso el 05/10/2015].
- Consejo Audiovisual de Andalucía CAA (2014a) El poder de la televisión sigue intacto, tanto para lo bueno como para lo malo. *El Blog del CAA* [Internet], 31 de enero. Disponible en: <<http://blogcaa.com/2014/01/31/el-poder-de-la-television-sigue-intacto-para-lo-bueno-y-para-lo-malo/>> [Acceso el 31/08/2015].
- Consejo Audiovisual de Andalucía CAA (2014b) *La RTVA alcanzó niveles de accesibilidad inéditos en España y Europa durante 2013 a través de Canal Sur 2, según ha constatado el CAA*. 21 de junio. Disponible en: <[http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/actualidad/noticias/2014/06/la-rtva-alcanzo-niveles-de-accesibilidad-ineditos-en-espana-y->](http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/actualidad/noticias/2014/06/la-rtva-alcanzo-niveles-de-accesibilidad-ineditos-en-espana-y-)> [Acceso el 31/08/2015].

- Cook, G. (2007) A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, November, 17 (3), pp. 396-401.
- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching*. The Oxford Applied Linguistics; Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. J. (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cook, V. J. ed. (2003) *Effects of the second language on the first*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2011) Teaching English as a Foreign Language in Europe. EN: E. Hinkel ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volumen 2, ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York / London: Routledge, pp. 140-54.
- Cook, V.J. et Bassetti, B. eds. (2011) *Language and bilingual cognition*. Hove, UK: Psychology Press.
- Corder, P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4) January, pp. 161-70.
- Corder, P. (1971) Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2), May, pp. 147-60.
- Corder, P. (1974) Error Analysis. EN: J. P. B. Allen et P. Corder eds. *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics)*. London: Oxford University Press, pp. 122-54.
- Córdoba, P., Coto, R. et Ramírez, M. (2005) La comprensión auditiva: definición, importancia características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación* [Internet] 5 (1) enero-junio, 17 páginas. Disponible en: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/122>> [Acceso el 20/08/2015].
- Cortina, B. et al. (2011) The Esepod Project: Improving Listening Skills Through Mobile Learning. *ICT for language learning. International Conference*, 4th edition. 20 October 2011, Florence: Pixel, 6 pp. Disponible en: <http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IBL49-333-FP-Perez-ICT4LL2011.pdf> [Acceso el 20/08/2015].
- Craik, F. I. M. (2002) Levels of processing: Past, present... and future? *Memory*, 10 (5/6), September-November, pp. 305–18.

- Cruttenden, A. (1994) Phonetic and prosodic aspects of baby talk. EN: C. Gallaway et B. J. Richards eds. *Input and interaction in language acquisition*. New York: Cambridge University Press, pp. 135-52.
- Cummins, J. et Swain, M. (1986) *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
- Danan, M. (1991) Dubbing as an Expression of Nationalism. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 36 (4) December, pp. 606-14.
- Danan, M. (1992) Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction. *Language Learning*, 42 (4) December, pp. 497-527.
- Danan, M. (2004) Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 49 (1) April, pp. 67-77.
- Dato, D. P. (1970) American Children's Acquisition of Spanish Syntax in the Madrid Environment: Preliminary Edition, USOE Report. Disponible en: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053631.pdf>> [Acceso el 18/09/2015].
- Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., et Dubois, J. (2006) Nature and nurture in language acquisition: anatomical and functional brain-imaging studies in infants. *TRENDS in Neurosciences*, 29 (7) July, INMED/TINS special issue, pp. 367-73.
- DeKeyser, R. M. (2003) Implicit and explicit learning. EN: C. Doughty et M. H. Long eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 313-48.
- Dekeyser, R. M. et Koeth, J. (2011) Cognitive Aptitudes for Second Language Learning. En: E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2*, ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York / London: Routledge, pp. 395-406.
- DeKeyser, R. M. et Sokalski, K. J. (1996) The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, 46 (4) December, pp. 613-42.
- Deller, S. et Rinvulcri, M. (2002) *Using the Mother Tongue. Making the most of the learner's language. Professional perspectives*. Surrey: Delta Publishing.

- Derwing, T. (1989) Information type and its relation to nonnative speaker comprehension. *Language Learning*, 39 (2) June, pp. 157-72.
- Diao, Y., Chandler, P., et Sweller, J. (2007) The Effect of Written Text on Comprehension of Spoken English as a Foreign Language. *The American Journal of Psychology*, 120 (2) Summer, pp. 237-61.
- Díaz Cintas, J. (2001) *La traducción audiovisual: el subtitulado*. Salamanca : Almar.
- Díaz Cintas, J. (2003) *Teoría y práctica de la subtitulación: inglés-español*. Prólogo de Roberto Mayoral. Barcelona: Ariel.
- Díaz Cintas, J. (2004) Subtitling: the Long Journey to Academic Acknowledgement. *The Journal of Specialised Translation*, [Internet], 1, January, pp. 50-70. Disponible en <http://www.jostrans.org/issue01/art_diaz_cintas.php> [Acceso el 05/10/2015].
- Díaz Cintas, J. ed. (2008) *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. ed. (2009) *New trends in audiovisual translation*. Topics in translation. Bristol: Multilingual Matters.
- Díaz Cintas, J. (2012) Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abelache Associação Brasileira de Hispanistas*, ano 2, nº 3, 2º semestre, pp. 95-114.
- Díaz Cintas, J. et Anderman, G. eds. (2009) *Audiovisual translation. Language transfer on screen*. New York: Palgrave Macmillan.
- Díaz Cintas, J. et Fernández, M. (2008) Using Subtitled Material for Foreign Language Instruction. EN: J. Díaz-Cintas ed. *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 201-14.
- Díaz Cintas, J. et Muñoz, P. (2006) Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. *The Journal of Specialised Translation*, [Internet] 6, July, pp. 37-52. Disponible en: <<http://www.jostrans.org/archive.php?display=06>> [Acceso el 21/08/2015].
- Díaz Cintas, J. et Remael, A. (2007) *Audiovisual translation: subtitling*. Manchester: St. Jerome.
- Dinsmore, T. H. (2006) Principles, parameter, and SLA. EN: J. M. Norris et L. Ortega eds. *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Language

- Learning and Language Teaching monograph Series 13, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, pp. 53-90.
- Dittmar, N. (1981) On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2) Spring, pp. 136-64.
- Dollerup, C. (1974) On Subtitles in Television Programmes. *Babel* 20, pp. 197-202.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), July, pp. 117-35.
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2010) *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. eds. (2009) *Motivation, language identity and the L2 self*. Second Language Acquisition; Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (2010) *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman Pearson Education.
- Dorsch, F. (1976) *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder.
- Doughty, C. (2003) Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. EN: C. Doughty et M. H. Long (eds.) *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell, pp. 256-310.
- Doughty, C. et Long, M.H. eds. (2003) *Handbook of second language acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- Du, X. (2011) On the Multimedia Teaching in College English Listening. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (7) July, pp. 912-4.
- Dulay, H. et al. (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Dulay, H. et Burt, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1) January, pp. 37-53.
- Dunkel, P. A. (1991) Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25 (3) Autumn, pp 431-57.
- Duro, M. coord. Agost, R. et al. (2001) *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Madrid: Cátedra.

Egarchou, D. *et al.* (2007) *Report on the proposed Foreign Language Learning Framework*. Part Three. Project LeViS (Learning via Subtitling. Software & Processes for Developing Language Learning Material based on Film Subtitling), funded by: Socrates Programme/ Lingua 2 Action (Development of Language Tools and Materials). Hellenic Open University (HOU). Disponible en:
 <http://levis.cti.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=140&limit=5&limitstart=0&order=date&dir=DESC&Itemid=99999999> [Acceso el 5/09/2015].

Efe (2008) Valencia aconseja dar *Ciudadanía* con material audiovisual como películas subtituladas. "La lección magistral como herramienta para el desarrollo de esta asignatura no es la metodología aconsejable", reza una circular enviada a los responsables de Secundaria de los centros públicos. *El País*, Valencia 31 de octubre. Disponible en:
 <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2008/10/31/actualidad/1225407606_850215.html> [Acceso el 31/08/2015].

Ellis, N.C. ed. (1994) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.

Ellis, N.C. (2002) Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 143-188.

Ellis, R. (1984) Formulaic speech in early classroom second language development. EN: J. Handscombe, R. A. Orem *et* B. P. Taylor eds. *On TESOL '83. The Question of Control*. Selected Papers from the Seventeenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1983 March 15-20, Toronto Canada. TESOL, pp. 53-65. Disponible en:
 <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275141.pdf>> [Acceso 27/09/2015].

Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press. 2nd impr. 1998.

- Ellis, R. (2001) *The study of second language acquisition*. 1st ed. (1994), 8th imp. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones (Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review)*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Trad. G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe. Wellington, 2005. Versión española disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029> [Acceso el 27/08/2015].
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. 2^a edición. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M.V. (2004) Aportaciones de la pragmática. EN: J. Sánchez e I. Santos dir. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 179-199.
- Espacio Europeo de Educación Superior (2015) *Introducción ECTS*. [Internet] Disponible en <<http://www.eees.es/es/ects>> [Acceso el 18/09/2015].
- ETS (2015) *TOEFL* [Internet]. Disponible en <<http://www.ets.org/es/toefl>> [Acceso el 26/10/2015].
- Europa Press (2011) Artur Mas estudia crear un canal de television en inglés en TV-3. La nueva emisora programaría dibujos animados o series con subtítulos en catalán. *El País*, Madrid 28 de marzo. Disponible en: <http://elpais.com/elpais/2011/03/28/actualidad/1301294932_850215.html> [Acceso el 31/08/2015].
- European Commission (2006) *Special EUROBAROMETER 243. Europeans and their Languages*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf> [Acceso el 28/08/2015].
- Faerch, C. et Kasper, G. (1986) The role of comprehension in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 7(3) March, pp. 257-74.
- Fasold, R. (1996) *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor.

- Felix, S. (1988) UG-Generated Knowledge in Adult Second Language Acquisition. EN: S. Fynn et W. O'Neil eds. *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 277-94.
- Ferguson, C. A. (1975) Toward a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*, 17 (1), January, pp 1-14.
- Ferguson, C. A. (1977) Baby talk as a simplified register. EN: C.E. Snow et C.A. Ferguson eds. *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 209-35.
- Ferrer Simó, M. R. (2005) Fansubs y scanlations: la influencia del aficionado en los criterios profesionales. *Puentes*, 6, noviembre, pp. 27-44.
- Field, J. (2008) *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finch, G. (2013) *Word of mouth: a new introduction to language and communication*. 2nd ed. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Fishman, J. A. et García, O. eds. (2010) *Handbook of language & ethnic identity. Volumen 1: disciplinary and regional perspectives*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Flege, J. E. (1987) A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? *Applied Linguistics*, 8(2), summer, pp. 162-77.
- Flege, J. E. (2009) Give Input a Chance! EN: T. Piske et M. Young-Scholten eds. *Input Matters in SLA. Second Language Acquisition*; Bristol: Multilingual Matters, pp. 175-190.
- Flege, J. E. et Liu, S. (2001) The effect of experience on adults' acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (4) December, pp 527-52.
- Flynn, S. (1987) *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora*. Dordrecht: Reidel Press.
- Flowerdew, J. et Miller, L. (2005) *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster-Cohen, S. (1999) *An introduction to child language development*. London: Longman.
- Fowler, C. A. (1986) An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. *Journal of Phonetics*, 14 (1) January, pp. 3-28.

Disponible en: <<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0543.pdf>> [Acceso el 24/09/2015].

Fujimoto, D. et al. (1986) *The Effect of Linguistic and Conversational Adjustments on the Comprehensibility of Spoken Second Language Discourse*. Ms. Department of ESL, University of Hawaii at Manoa.

Fulcher, G. (2010) *Practical language testing*. London: Hodder and Stoughton.

Galindo, M. M. (2007) *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación. Dpto. de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante. RedELE Biblioteca, 7, primer semestre. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/GALINDO-M.html>> [Acceso el 02/10/2015].

Galindo, M. M. (2009) *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral; Alicante: Universidad de Alicante.

Gambier, Y. (2004) La traduction audiovisuelle: un genre en expansion. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 49 (1), April, pp. 1-11.

Gambier, Y. (2006) Multimodality and Audiovisual Translation. EN: M. Carroll, H. Gerzymisch-Arbogast et S. Nauert eds. *Audiovisual Translation Scenarios: Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra*, 1-5 May Copenhagen, 8 pp. EU-High-Level Scientific Conference Series. Disponible en: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf> [Acceso el 21 de agosto de 2015].

Gambier, Y. (2007) Sous-titrage et apprentissage des langues. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 6, pp. 97-113.

García, M. P. et Pica, T. (2000) Interaction Among Proficient Learners: Are Input, Feedback and Output Needs Addressed in a Foreign Language Context? *Studia Lingüística*, 54 (2), August, pp. 272-9.

García, M. P., Gutiérrez, M. J. et Martínez, M. eds. (2013) *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc.

Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2006) On failing to grasp the core of MI theory: A response to Visser *et al. Intelligence*, 34, May, pp. 503-5.
- Gardner, R. C. et Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Garza, T. J. (1991) Evaluating the Use of Captioned Video Material in Advanced Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 24 (3) May, pp.239-58.
- Gascoigne, C. (2006) Explicit Input Enhancement: Effects on Target and Non-Target Aspects of Second Language Acquisition. *Foreign Language Annals* . 39 (4) December, pp. 551-64.
- Gass, S. M. (1988) Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9 (2) June, pp. 198-217.
- Gass, S. M. (1996) Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. En: W. Ritchie et T. Bhatia eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 317-45.
- Gass, S. M. (1997) *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. (2003) Input and interaction. EN: C. J. Doughty et M. H. Long eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 224-55.
- Gass, S. M. et Mackey, A. eds. (2012) *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge.
- Gass, S. M. et Selinker, L. eds. (1993) *Language Transfer in Language Learning. Language Acquisition and Language Disorders*, 5; Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gass, S. M. et Selinker, L. (2001) *Second language acquisition: an introductory course*. 2nd ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Reprint 2003.
- Gass, S. M. et Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3rd edition. New York: Routledge / Taylor Francis.
- Gass, S. M. et Varonis, E.M. (1985) Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), pp 71-90.
- Genesse, F. (1976) The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26 (2), December, pp. 267-80.

- Genesee, F. (1987) *Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education*. Cambridge (Massachusetts): Heinle & Heinle.
- Genetti, C. ed. (2014) *How languages work: an introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghia, E. (2007) *A Case Study on the Role of Interlingual Subtitles on the Acquisition of L2 Syntax : Initial Results*. Roma : Bulzoni.
- Ghia, E. (2012) *Subtitling matters: new perspectives on subtitling and foreign language learning*. Bern: Peter Lang.
- Gielen, M. (1988) *Perceptie en ondertitels: de parafoveale en perifere informatieverwerking van ondertitels* [Perception and subtitles: The parafoveal and peripheral information processing of subtitles]. Thesis. Leuven, the Netherlands: University of Leuven.
- Gilakjani, A. P. et Ahmadi, M. R. (2011) A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), September, pp. 977-88.
- Gobierno de España (2010) Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, 79-1-30171. Disponible en: <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>> [Acceso el 24/09/2015].
- Gobierno de España (2011) *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2010-2011. Síntesis de resultados* [Internet] División de Estadísticas Culturales. Ministerio de Cultura. 31 pp. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/2010-2011/presentacion.html>> [Acceso el 05/10/2015].
- Goh, C. (2008) Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *Regional Language Centre Journal* 39 (2), August, pp. 188-213.
- Goldman, M. et Goldman, S. (1988) Reading with closed-captioned TV. *Journal of Reading*, 31 (5), February, pp. 458-61.
- Gómez, M. (2003) Estrategia de un modelo de aprendizaje: la televisión por satélite para la elaboración de planes de clases en la enseñanza del inglés. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3 (2) Nueva Serie, pp. 159-69.

- Gómez, R. G. (2012) TV5 se lanza a la conquista de España. La televisión francófona comienza a emitir su programación subtitulada en castellano. *El País*, Madrid, 2 de noviembre. Disponible en: <http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/01/television/1351796146_147284.html> [Acceso el 31/08/2015].
- Gómez, R. G. (2014) Subtítulos a toda velocidad. *El País*, Madrid, 25 de marzo. Disponible en: <http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/22/television/1395519553_238166.html> [Acceso el 31/08/2015].
- González-Iglesias, J.D. (2011) Análisis diacrónico de la velocidad de presentación de subtítulos para DVD. *Trans. Revista de Traductología* [Internet] 15, pp. 211-8. Disponible en <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_15/211-218.pdf> [Acceso el 16/10/2015].
- Gottlieb, H. (1997) *Subtitles, Translation & Idioms*. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Gottlieb, H. (2004) Language-political implications of subtitling. EN P. Orero ed. *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 83-100.
- Gregg, K. (1984) Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5 (2), Summer, pp. 79-100.
- Gregg, K. (1996) The logical and developmental problems of second language acquisition. EN: W. Ritchie et T. Bathia eds. *Handbook of Language Acquisition*, San Diego: Academic Press, pp. 49-81.
- Green, C. (2005) Integrating extensive reading in the task-based curriculum. *ELT Journal*, 59 (4) October, pp. 306-11.
- Grgurović, M. et Hegelheimer, V. (2007) Help Options and Multimedia Listening: Students' Use of Subtitles and the Transcript. *Language Learning & Technology*, 11 (1), February, pp. 45-66.
- Griffiths, R. (1990) Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis. *Language Learning*, 40 (3) September, pp. 311-36.
- Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Gruba, P. (1997) The role of video media in listening assessment. *System*, 25 (3) September, pp 335-45.
- Guillory, H. G. (1998) The Effects of Keyword Captions to Authentic French Video on Learner Comprehension. *CALICO Journal* 15 (1-3), pp. 89-109.
- Guillot, M. N. (2012) Stylisation and representation in subtitles: can less be more?. *Perspectives: Studies in Translatology* [Internet] 20(4) June, pp. 1-16. Taylor & Francis Online. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2012.695379>> [Acceso el 21/08/2015].
- Hadzilacos, T., Papadakis, S. et Sokoli, S. (2004) Learner's Version of a Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning. EN: J. Nall et R. Robson eds. *E-Learn 2004--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* pp. 680-5 EdITLib - The leading digital library dedicated to Education & Information Technology.
- Hamayan, E. et Tucker, R. (1980) Language input in the bilingual classroom and its relations to second language achievement. *TESOL Quarterly*, 14(4), December, pp. 453-68.
- Han, Z-H. (2004) *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1986) *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B. et Hart, D. (1997) Language Aptitude and Second Language Proficiency in Classroom Learners of Different Starting Ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), September, pp. 379-400.
- Harwood, N. ed. (2010) *English language teaching materials: theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hasan, A. (2000) Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13 (2), pp 137-53.
- Hatch, E. M. (1978a) Discourse analysis and second language acquisition. EN: E. Hatch ed. *Second Language Acquisition: a Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 401-35.

- Hatch, E. M. (1978b) Discourse analysis, speech acts, and second language acquisition. EN: W. Ritchie ed. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press, pp. 137-55.
- Hatch, E. M. (1983) *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E. M. et Wagner-Gough, J. (1976) Explaining sequence and variation in second language acquisition. *Language Learning*, Special Issue 4, pp. 39-57.
- Haugen, E. (1953) *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hawkins, F. (1988) *Canada and immigration: Public Policy and public concern*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hayati, A. (2010) The Effect of Speech Rate on Listening Comprehension of EFL learners. *Creative Education*, 1 (2), September, pp. 107-14.
- Hayati, A. et Mohmedi, F. (2011) The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), January, pp. 181-92.
- Hellenic Open University (2006) *Learning via Subtitling: Software & Processes for Developing Language Learning Material based on Film Subtitling*. Disponible en <<http://levis.cti.gr/index.php?lang=es>> [Acceso el 02/10/2015].
- Hendy, D. (2013) *Noise: a human history of sound and listening*. London: Profile Books.
- Hervás, M. (2001) Subtitulado intralingüístico con fines didácticos. EN: L. Lorenzo y A. M. Pereira eds. *El subtitulado: (inglés-español/galego)*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, pp. 147-68.
- Higgs, T.V. (1985) The Input Hypothesis: An Inside Look. *Foreign Language Annals*, 18 (3) May, pp. 197-203.
- Hinkel, E. (2010) Integrating the four skills: Current and historical perspectives. EN R.B. Kaplan ed., *Oxford Handbook in Applied Linguistics*, pp. 110-26. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <http://www.elihinkel.org/downloads/Integrating_the_four_skills.pdf> [Acceso el 27/08/2015].
- Hinkel, E. ed. (2011) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volumen 2*. New York, Abingdon, Oxon: Routledge. Taylor & Francis e-Library.

- Holec, H. (1997) Introduction. EN: L. Karlsson *et al.* eds. *From here to autonomy. A Helsinki University Language Centre autonomous learning project*, Helsinki: Helsinki University Press, pp. 9-25. Disponible en: <<http://www.helsinki.fi/kksc/alms/pdf/FromHeretoAutonomy.pdf>> [Acceso el 14/09/15].
- Holobow, N. E., Lambert, W. E. *et* Sayegh, L. (1984) Pairing Script and Dialog: Combinations that Show Promise for Second or Foreign Language Learning. *Language Learning*, 34 (4) December, pp. 59-76.
- Hogan, K. *et* Pressley, M. eds. (1997) *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge (Massachusetts): Brookline Books.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. *et* Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70 (2), summer, pp. 125-32.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual matters.
- Huang, H. C. *et* Eskey, D. E. (1999) The Effects of Closed-captioned Television on the Listening Comprehension of Intermediate English as a Second Language (ESL) Students. *Journal educational technology systems*, 28 (1) September, pp. 75-96.
- Hulstijn, J.H. (2007) Fundamental issues in the study of second language acquisition. EN: L. Roberts, A. Gürel, S. Tatar, *et* L. Martı eds. *EUROSLA Yearbook 7*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 191-203.
- Hummel, K. M. (2010) Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help?. *Language Teaching Research*, 14 (1) January, pp. 61-74.
- Hummel, K. M. (2014) *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hurd, S. *et* Lewis, T. eds. (2008) *Language learning strategies in independent settings*. Second Language Acquisition (33); Bristol: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, K. *et* Abrahamsson, N. (2003) Maturational constraints in SLA. EN: C. J. Doughty *et* M. H. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 539-88.
- Idhe, D. (2007) *Listening and Voice. Phenomenologies of Sound*. 2nd edition. New York: State University of New York Press.

- Imhof, M. (1998) What makes a good listener? Listening behavior in instructional settings. *International Journal of Listening*, 12 (1), published online: 02 May, pp. 81–105.
- Imhof, M. (2001) How to Listen More Efficiently: Self-monitoring Strategies in Listening. *International Journal of Listening*, 15 (1), published on line 02 May 2012, pp. 2-19.
- Imhof, M. (2004) Who are We as We Listen? Individual Listening Profiles in Varying Contexts. *International Journal of Listening*, 18 (1), published online: 02 May, pp 36-45.
- Imhof, M. (2008) What Have You Listened to in School Today? *International Journal of Listening*, 22 (1), published online: 11 January, pp. 1-12.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2009) Subtitles in Translators' Training: A Model of Analysis. *Romance Studies*, 27 (3), July, pp. 174-85.
- Incalcaterra McLoughlin, L., Biscio, M. et Ní Mhainnín, M.A. eds. (2011) *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. New Trends in Translation Studies, 9; printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang.
- Incalcaterra McLoughlin, L. et Lertola, J. (2011) 'Learn through subtitling: Subtitling as an aid to language learning'. EN: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, et M. A. Ní Mhainnín eds. *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*, printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang, pp. 243-63.
- International Listening Association (1996) *Definición de comprensión auditiva*. Disponible en <<http://www.listen.org/>> [Acceso el 13/09/2015].
- Internet Movie Database, IMDb (2015) *Castle* [Internet]. Disponible en: <<http://www.imdb.com/title/tt1219024/>> [Acceso el 18/09/2015].
- Ioup, G. et al. (1994) Reexamining the Critical Period Hypothesis: A Case Study of Successful SLA in a Naturalistic Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1), March, pp. 73-98.
- Irvine-Niakaris, C., Georgopoulou, C. et Siountris D. (2007) *The University of Michigan Examination for the Certificate of Competency in English ECCE* [Archivo de ordenador]: *practice examinations. Book 1: CD's*. Atenas: Hellenic American Union.

- Irvine-Niakaris, C., Georgopoulou, C. et Siountris D. (2007) *The University of Michigan examination for the certificate of competency in English ECCE ; practice examinations. Book1. Teacher's edition*. 5th ed. Atenas: Hellenic American Union.
- Irvine-Niakaris, C., Georgopoulou, C. et Siountris D. (2007) *The University of Michigan examination for the certificate of competency in English ECCE: [practice examinations]. Book 1. Student's book*. 5th ed. Atenas: Hellenic American Union.
- Işık, C. et Yılmaz, S. (2011) E-learning in life long education: A computational approach to determining listening comprehension ability. *Education and Information Technologies*, 16, pp. 71–88.
- Jakobson, R. (1960) Linguistics and Poetics. EN: T.A. Sebeok (ed.) *Style in Language*. New York-London: Cambridge/Mass, pp. 350-77.
- Janusik, L.A. (2002) Teaching Listening. What do we know? What should we know? *International Journal of Listening*, 16 (1), published online: 02 May, pp. 5-39.
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2007) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Nueva York: Routledge.
- Jensen, E. D. et Vinther, Th. (2003) Exact Repetition as Input Enhancement in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 53 (3) September, pp. 373-428.
- Ji, L. et Zhang Y. (2010) The Use of Authentic Materials in Teaching EFL Listening. *Humanising Language teaching. Major Articles*. [Internet] 12 (4), August, Pilgrims website. Disponible en: <<http://www.hltmag.co.uk/aug10/mart03.htm>> [Acceso el 23/08/2015].
- Jiang, Y. (2009) Predicting Strategy and Listening Comprehension. *Asian Social Science*, 5 (1) January, pp. 93-7.
- Jin, L. et Cortazzi, M. eds. (2011) Researching Chinese Learners: Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations. *Applied Linguistics*, 32 (5), September, pp. 581-4.
- Johson, R.K. et Swain, M. eds. (1997) *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jones, C. et Plass, J. L. (2002) Supporting Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition in French with Multimedia Annotations. *The Modern Language Journal*, 86 (4) December, pp. 546-61.
- Junta de Andalucía (2005) *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. BOJA, 65, abril, pp. 8-39. Disponible en: <<http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>> [Acceso el 18/09/2015].
- Karamitroglou, F. (1998) A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. *Translation Journal*. [Internet] 2 (2) April, Last Updated: 05/19/2014 12:02:01. Disponible en: <<http://translationjournal.net/journal/04stndrd.htm>> [Acceso el 31/08/2015].
- Karamitroglou, F. (2000) *Towards a methodology for the investigation of norms in audiovisual translation : the choice between subtitling and revoicing in Greece*. Amsterdam: Rodopi.
- Kelch, K. (1985) Modified Input as an Aid to Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1) February, pp. 81-90.
- Kellerman, S. (1990) Lip service: The contribution of the visual modality to speech perception and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension. *Applied Linguistics*, 11 (3) September, pp. 272-80.
- Kellerman, S. (1992) 'I see what you mean': The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13 (3) September, pp. 239-58.
- Kellerman, E. et Sharwood Smith, M. A. eds. (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kempen, G. (1998) Comparing and explaining the trajectories of first and second language acquisition: In search of the right mix of psychological and linguistic factors. *Bilingualism, Language and Cognition*, 1 (1) April, pp. 29-30. Cambridge University Press. Disponible en: <http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:1082662:4/component/escidoc:1216598/Kempen_Comparing_1998.pdf> [Acceso el 09/09/15].
- Klein, W. (1981) Some rules of regular ellipsis in German. EN: W. Klein et W. J. M. Levelt eds. *Crossing the boundaries in linguistics. Studies presented to Manfred Bienvisch*. Dordrecht: Reidel, pp. 51-78. Disponible en: <<http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:68429:4/component/escidoc>>

c:68430/038_1981_Some_rules_of_regular_ellipsis_in_German.pdf> [Acceso el 10/09/15].

- Koolstra, C. M. et Beentjes, J. W. J. (1999) Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home. *Educational Technology Research and Development*, 47 (1) March, pp. 51-60.
- Koolstra, C. M., Peeters A. L. et Spinhof, H. (2002) The Pros and Cons of Dubbing and Subtitling. *European Journal of Communication*, 17 (3) September, pp.325-54.
- Koskinen, P. S. et al. (1991) Captioned video technology and television-based reading instruction. EN: S. Clewell ed. *Literacy: Issues and practices*, Bethesda, MD: Yearbook of the state of Maryland International Reading Association, pp. 39-47.
- Kothari, B. (1998) Film Songs as Continuing Education: Same Language Subtitling for Literacy. *Economic and Political Weekly [Internet]*, 33 (39) September, pp. 2507-10.
- Kothari, B. (2008) Let a Billion Readers Bloom: same Language Subtitling (SLS) on Television for Mass Literacy. *International Review of Education*, 54 (5-6) November, pp. 773-80.
- Kothari, B. et al. (2002) Same language subtitling: a butterfly for literacy? *International Journal of Lifelong Education*, 21 (1) November, pp. 55-66.
- Krashen, S. D. (1973) Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23 (1) June, pp. 63-74.
- Krashen, S. D. (1976) Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition. *TESOL Quarterly*, 10 (2) June, pp. 157-68.
- Krashen, S. D. (1981a) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. Disponible en línea: <http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf> [Acceso el 5/09/2015].
- Krashen, S. D. (1981b).The fundamental pedagogical principle in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35 (1-2) December, pp. 5-70.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1983) The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. *Foreign Language Annals*, 16(1) February, pp. 41-4.

- Krashen, S. D. (1984) *Writing: research, theory and applications*. Englewood (California): Laredo Publishing Company.
- Krashen, S. D. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1987a) *The input hypothesis: issues and implications*. 3rd imp. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1987b) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73 (4) Winter, pp. 440-64.
- Krashen, S. D. (2008) Language Education: Past, Present and Future. *RELC Journal*, 39 (2) August, pp. 178-87.
- Krashen, S. D. (2009) The Comprehension Hypothesis Extended. EN: T. Piske et M. Young-Scholten, eds. *Input Matters in SLA. Second Language Acquisition*; Bristol: Multilingual Matters, pp. 81-94.
- Krashen, S. D., Long, M. H. et Scarcella, R. (1979) Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13 (4), December, pp. 573-82.
- Krashen, S. D. et Scarcella, R. (1978) On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance. *Language Learning*, 28 (2), December, pp. 283-300.
- Krashen, S. D. et Seliger, H. (1975) The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly*, 9 (2), pp. 173-83.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E., Boehler, I. et Sidoti, N. (1981) Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, 2 (2) May, pp. 133-48.
- Lambert, W. E. et Holobow, N. E. (1984) Combinations of printed script and spoken dialogues that show promise for beginning students of a foreign language. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 16 (1) January, pp. 1-11.

- Lantolf, J. P. (1994) Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 78 (4) Winter, pp. 418-20.
- Lantolf, J. P. (2000) Introducing sociocultural theory. EN: J. P. Lantolf ed. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-26.
- Larsen-Freeman, D. (1976a) Teacher speech as input to the ESL learner. *UCLA Workpapers in TESL*, 10, pp. 45-9.
- Larsen-Freeman, D. (1976b) An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26 (1) June, pp. 125-34.
- Larsen-Freeman, D. (1983) Second language acquisition: Getting the whole picture. EN: K. Bailey, M. H. Long et S. Peck eds. *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, pp. 3-22.
- Larsen-Freeman, D. et Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. et Long, M. H. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión de L. Molina y P. Benítez. Madrid: Gredos.
- Lavaur, J. M. et Bairstow, D. (2011) Languages on the screen: is film comprehension related to the viewers' fluency level and to the language in the subtitles? *International Journal of Psychology*, 46 (6) December, pp. 455-62.
- Lazaraton, A. (2004) Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning*, 54 (1) March, pp. 79-117.
- Leiva, B. (2007) Los videos subtitulados en inglés: un recurso subutilizado en la lectura del inglés como lengua extranjera (EfL). *Estudios de Lingüística Aplicada*, 45, julio, pp. 81-102. Disponible en <<http://ela.cele.unam.mx/doctos/ela45/ELA45txt4.pdf>> [Acceso el 12/10/2015].
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Leonardi, V. (2010) *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From theory to practice*. Bern: Peter Lang.
- Lertola, J. (2012) The effect of the subtitling task on vocabulary learning. EN: A. Pym et D. Orrego-Carmona eds. *In Translation Research Projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, pp. 61-70.

- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
- Liceras, J. M. (1985) The role of intake in the determination of learners' competence. EN: S. Gass et C. Madden eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 354-73.
- Liceras, J. M. (1986) *Linguistic theory and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers*. Tübingen: Gunter Narr.
- Liceras, J. M. ed. (1991) *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. ed. (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Liceras, J. M. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, D.L.
- Lightbown, P. M. (1980) The acquisition and use of questions by French L2 learners. EN: S. Felix ed. *Second language development: Trends and issues*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 151-75.
- Lightbown, P. M. (1983) Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. EN: H. Seliger et M. H. Long eds. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass, pp. 217-43.
- Lightbown, P. M. (2000) Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21 (4) December, pp. 431-62.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1994) An innovative program for primary ESL in Quebec. *TESOL Quarterly*, 28 (3) Autumn, pp. 563-79.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1999) *How languages are learned*. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2001) *How Languages are Learned*, Second edition, Oxford University Press, Oxford.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2006) *How languages are learned*. 3ª edición. Oxford: OUP.

- Lin, L. Y. (2000) The impact of repeated viewings in the video-based English language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, 6, may, pp. 91-110.
- de Linde, Z. et Kay, N. (1999) *The Semiotics of Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Little, B. L. et Singleton, D. (1991) Authentic texts, pedagogical grammar and language awareness in foreign language learning. EN: C. James et P. Garrett eds. *Language Awareness in the Classroom* London: Longman, pp. 123-32.
- Littlewood, W. (2011) Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. EN: E. Hinkel ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2, ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New York / London: Routledge, pp. 541-57.
- Llopis, R. (2009) La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy. *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* [Internet], 16 junio, 15 pp. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d> [Acceso el 27/08/2015].
- Loewen, S. (2014) *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Loewen, S. et Reinders, H. (2011) *Key concepts in second language acquisition*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Long, M. H. (1980) *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1981a) Input, Interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379 December, Native Language and Foreign Language Acquisition, first published online: 16 DEC 2006, pp 259-78.
- Long, M. H. (1981b) Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31 (1) June, pp. 135-57.
- Long, M. H. (1983a) Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2) Spring, pp 177-93.
- Long, M. H. (1983b) Native speaker/ non-native speaker conversation in the second language classroom. EN: M. Clarke et J. Handscombe eds. *On TESOL' 82*:

Pacific perspectives on language learning and teaching. Washington, DC: TESOL.

- Long, M. H. (1985) Input and second language acquisition theory. EN: S. Gass et C. Madden eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House, pp. 377-93.
- Long, M. H. (1987) Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. EN: M. H. Long et J. C. Richards eds. *Methodology in TESOL: a book of readings*. Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages 16th, Honolulu (Hawaii), May 1-6 1982. New York: Newbury House Publishers, pp. 339-54.
- Long, M. H. (1988) Instructed interlanguage development. EN: L. Beebe ed. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, pp 115-41.
- Long, M. H. (1990) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3) September, 251-85.
- Long, M. H. (1993) Assessment strategies for SLA theories. *Applied Linguistics*, 14 (3), pp. 225-44.
- Long, M. H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. EN: W. Ritchie et T. Bhatia eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-68.
- Long, M. H. (2007) *Problems in SLA*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Long, M. H. et Doughty, C. J. eds. (2009) *The handbook of language teaching*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H. et Sato, C. (1983) Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. EN: H. Seliger et M. H. Long eds. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 268-85.
- López García, A. (1988) *La Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- López Morales, H. (2004) El diccionario académico de americanismos: tradición e innovación. EN: I. Ahumada coord. *Lexicografía regional del Español: VI seminario de Lexicografía hispánica*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 19-36.
- Lorenzo, F. (2005) *Políticas lingüísticas europeas: Claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE*. Documento de trabajo. Fundación Centro

de Estudios Andaluces. Disponible en:
<http://centrodeestudiosandaluces.es/biblio/imagendoc/00000501_00001000/00000609/00000609_090h0101.PDF> [Acceso el 18/09/2015].

- Lorenzo, F. (2006) *Motivación y Segundas Lenguas*. Madrid: Arco-libro.
- Loschky, L. (1989) *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention (Occasional Paper, 16)*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Department of English as a Second Language.
- Loschky, L. (1994) Comprehensible Input and Second Language Acquisition. What Is the Relationship? *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 16 (3) September, published on line 2008, pp. 303-23.
- Luchini, P. L. et Arguello, M. (2009) Listening skill teaching: Some pedagogical considerations. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, 3 (3) July, pp. 317-44.
- Luo, C. P. (2008) An action research plan for developing and implementing the students' listening comprehension skills. *English Language Teaching*, 1 (1) June, pp. 25-8.
- Lynch, T. (1998) Theoretical perspective on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, March, pp. 3-19.
- Lynch, T. (2009) *Teaching Second Language Listening*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T. et Maclean, J. (2000) Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4 (3) July, pp. 221-50.
- Lyster, R. (2011) Content-Based Second Language Teaching. EN: E. Hinkel ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2, ESL & Applied Linguistics Professional Series*. New York / London: Routledge, pp. 611-30.
- Macaro, E. (2003) *Teaching and Learning a Second Language: a guide to current research and its applications*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2012) *Teaching and learning a second language: a review of recent research*. Reprint. London: Continuum.

- Mackey, W.F. (1968) The description of bilingualism. EN: J. Fishman ed. *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, pp. 554-84.
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005) *Second language research: methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, A., Oliver, R. et Leemann J. (2003) Interactional Input and The Incorporation of Feedback: An Exploration of NS–NNS and NNS–NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 53 (1) March, pp. 35–66.
- MacWilliam, I. (1986) Video and language comprehension. *ELT Journal*, 40 (2) April, pp. 131-5.
- Malkawi, A. H. (2010) Listening Comprehension for Tenth Grade Students in Tabaria High School for Girls. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6) November, pp. 771-5.
- Manchón, R. M. (2001) Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 1, pp. 39-71. Disponible en <<http://hdl.handle.net/10045/6690>> [Acceso el 19/09/2015].
- Manetto, F. (2010) Aprenda inglés con Brad Pitt y Angelina Jolie. *Diario El País*. [Internet] 7 noviembre. Disponible en: <http://elpais.com/diario/2010/11/07/sociedad/1289084401_850215.html> [Acceso el 24/09/2015].
- Mannon, T. (1986) *Teacher Talk: A Comparison of a Teacher's Speech to Native and Non-native Speakers*. Unpublished MA in TESL Thesis, University of California, Los Angeles.
- Mariotti, C. (2002) Dall'immagine al sottotitolo: Strategie d'uso dei materiali audiovisivi nell'insegnamento dell'inglese L2. EN: A. Caimi ed. *Cinema: paradiso delle lingue*. Número Monográfico. *RILA Rassegna Italiana Di Lingüística Applicata*, 34 (1/2) gennaio-agosto, pp. 207-14.
- Markham, P. (1989) The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educational Technology*, 29 (10) October, pp. 38-41.
- Markham, P. (1999) Captioned Videotapes and Second-Language Listening Word Recognition. *Foreign Language Annals*, 32 (3) October, pp. 321-8.

- Markham, P. et Peter, L. (2003) The Influence of English Language and Spanish Language Captions on Foreign Language Listening/Reading Comprehension. *Journal Educational Technology Systems*, 31 (3) March, pp. 331-41.
- Markham, P. L., Peter, L. A. et McCarthy, T. J. (2001) The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students' DVD Video Comprehension. *Foreign Language Annals*, 34 (5) September, pp. 439-45.
- Marleau, L. (1982). Les sous-titres... un mal nécessaire. *Meta journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 27 (3) septembre, pp. 271-85.
- Martí, J. L. (2012) Nueva aproximación al cálculo de velocidades de lectura de subtítulos. *Trans. Revista de Traductología*, 16, pp. 39-48.
- Martín, J. M. (1998) *El papel de la L1 en el aula de L2: estudio empírico sobre el uso del español en las explicaciones de rasgos morfosintácticos del inglés*. Tesis doctoral; Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín, J. M. (2000) *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Martín, J. M. (2004) Issues in teaching the world's dominant language. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 9, pp. 115-26.
- Mayer, R. E. (1997) Multimedia Learning: Are We Asking the Right Questions?. *Educational Psychologist*, 32 (1) , pp. 1-19.
- Mayer, R. E. (2003) *Learning and Instruction*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Mayer, R. E., Heiser, J. et Lonn S. (2001) Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1) March, pp. 187-98.
- Mayor, J. (2004) Aportaciones de la psicolingüística. EN: J. Sánchez et I. Santos dirs. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera / segunda lengua*. Madrid: SGEL, pp. 43-68.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. et the PDP research group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Volume II. Cambridge, MA: MIT Press.
- McGroarty, M. ed. (2004) Editor's introduction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, March, pp. 7-10.
- McLaughlin, B. (1978a) The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28 (2) December, pp. 309-32.

- McLaughlin, B. (1978b) *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1984) *Second Language Acquisition in Childhood: Volume I Pre-school Children*. New Jersey: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Media Consulting Group (2007) *Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry*. Final Report. European Commission. EACEA París / London: MCG & Peacefulfish.
- Media Consulting Group (2011) *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages. Final Report*. European Commission. EACEA [Internet] 29 pp. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/rapport_final-en.pdf [Acceso el 24/08/15].
- Meinhof, U. H. (1998) *Language Learning in the Age of Satellite Television*. Oxford: Oxford University Press.
- Meisel, J. M. (1987) Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition. EN: C. W. Pfaff ed. *First and second language acquisition processes*, Cambridge, MA: Newbury House, pp. 206-24.
- Meisel, J. M. (2011) *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendelsohn, D. J. (1994) *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Mendelsohn, D. J. et Rubin, J. eds. (1995) *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego: Dominie Press.
- Meyer, D. K. (1993) What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers. EN: D. J. Leu et C. K. Kinzer eds. *Examining central issues in literacy research, theory, and practice: Forty-second Yearbook of The National Reading Conference* vol. 42, Washington, DC: National Reading Conference, pp. 41-53.

- Meyer, D. K., et Turner, J. C. (2007) Scaffolding emotions in classrooms. EN: P. A. Schultz et R. Pekrun eds. *Emotion in Education*. Amsterdam: Elsevier, pp. 243-58.
- Milon, J. (1974) The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8 (2) June, pp. 137-43.
- Milton, J. (2009) *Measuring second language vocabulary acquisition*. Second Language Acquisition (45). Bristol: Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte ed. (2004) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Aulas de Verano (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2003). Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Vol. II. Análisis de expertos. Madrid. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516>> [Acceso el 29/08/2015].
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015) *¿Qué es el proceso de Bolonia?* [Internet] Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/01-que-es.htm>> [Acceso el 18/09/2015].
- Mitterer, H. et McQueen, J. M. (2009) Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. *Plos One* [Internet], November, 4 (11), e77855. Disponible en: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0007785>> [Acceso el 24/08/2015].
- Montero, M., Peters, E. et Desmet, P. (2014) Is less more? Effectiveness and perceived usefulness of keyword and full captioned video for L2 listening comprehension. *ReCALL*, 26 (1), January, pp. 21-43.
- Montero, M., Peters, E. et Desmet, P. (2015) Enhancing Vocabulary Learning Through Captioned Video: An Eye-Tracking Study. *The Modern Language Journal*, 99 (2), summer, pp. 308-28.
- Morales, M. (2011) El subtítulo emigra a las teles. *El País*, Madrid 16 de junio. Disponible en: <http://cultura.elpais.com/cultura/2011/06/15/actualidad/1308088808_850215.html> [Acceso el 31/08/2015].

- Morgan-Short, K. et Wood Bowden, H. (2006) Processing Instruction and Meaningful Output-Based Instruction: Effects in Second Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (1) March, pp. 31-65.
- Morley, J. (2001) Listening comprehension in second/foreign language instruction. EN: M. Celce-Murcia ed. *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, pp. 69-85.
- Mousavi, S. H. et Iravani, H. (2012) The Effect of Authentic Versus Non-authentic Aural Materials on EFL Learners' Listening Comprehension. *English Language and Literature Studies*, 2 (1) March, pp. 21-7.
- Moyer, A. (2004) *Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition. An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Second Language Acquisition: 7. Trowbridge (Wiltshire, U.K.): Cromwell Press.
- Mueller, G. A. (1980) Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 64 (3) Autumn, pp. 335-40.
- Muñoz, C. ed. (2012) *Intensive exposure experiences in second language learning*. Second Language Acquisition (65). Bristol: Multilingual Matters.
- Nemser, W. (1971) Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9 (2) May, pp. 115-24.
- Neu, J. (1991) In Search of Input: The Case Study of a Learner of Polish as a Foreign and Second Language. *Foreign Language Annals*, 24 (5) October, pp. 427-42.
- Neufeld, G. (1980) On the adult's ability to acquire phonology. *TESOL Quarterly*, 14 (3), September, pp. 285-98.
- Neuman S. B. et Koskinen P. (1992) Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word. Learning from Context for Language Minority Students. *Reading Research Quarterly*, 27 (1) Winter, pp. 94-106.
- Neves, J. (2005) *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*. Theses and dissertations from the School of Arts. Roehampton University. Disponible en: <<http://roehampton.openrepository.com/roehampton/bitstream/10142/12580/1/neves%20audiovisual.pdf>> [Acceso el 06/10/2015].
- Nichols, M. P. (2009) *The lost Art of Listening. How Learning to Listen Can Improve Relationships*. 2nd edition. New York: Guilford Publications.

- Nikolov, M. ed. (2009) *Early learning of modern foreign languages: processes and outcomes*. Second Language Acquisition; Bristol: Multilingual Matters.
- Nižegorodcew, A. (2007) *Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance*. Second Language Acquisition; Clevedon: Multilingual Matters.
- Nobili, P. (1995) Cinema(to)grafo. L'uso didattico dei sottotitoli per l'apprendimento delle lingue straniere. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 24 (1), pp. 151-72.
- Nobuyoshi, J. et Ellis, R. (1993) Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47 (3) July, pp. 203-10.
- Norris, J. M. et Ortega, L. eds. (2006) *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Language Learning and Language Teaching monograph Series, 13. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- NUI Galway (2011) *Sub2Learn*. [Internet] Disponible en <<http://sub2learn.ie/>> [Acceso el 02/10/2015].
- Nunan, D. (1991) *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1998) *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2000) Autonomy in language learning. Plenary presentation at *Destination 21st Century: New Challenges*, ASOCOPI 35th Annual Conference National English Language Teaching, 13-16 October, Cartagena (Colombia).
- Oblinger, D. G. et Oblinger, J. L. eds. (2005) *Educating the Net Generation*. *EDUCAUSE*. Disponible en: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>> [Acceso el 13/09/15].
- Ockey, G. J. (2007) Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24 (4) October, pp. 517–37.
- O'Connell, E. (1994) Media translation and lesser-used languages: implications of subtitles for Irish language broadcasting. EN: F. Eguiluz et al. eds. *Trasvases Culturales: Literatura, Cine, Traducción*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasc-Euskal Herriko Unibertsitatea, pp. 367-73.
- O'Connell, E. (2011) Formal and casual language learning: what subtitles have to offer minority language like Irish. EN: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, et M. A. Ní Mhainnín eds. *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and*

- Practice*, printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang, pp. 157-76.
- Odlin, T. (1989) *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogasawara, S. (1994) Effectiveness of Using English Captioned Videos on Listening Comprehension Proficiency. *Bulletin of the Faculty of Liberal Arts (Humanities)*, 35 (1) July, pp. 103-14.
- O'Hagan, M. (2007) Impact of DVD on Translation: Language options as an essential add-on feature. *Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies*, 13 (2) May, pp.157-68.
- Ohta, A. S. (1995) Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 93-121. Disponible en: <<http://escholarship.org/uc/item/0zs5j7ps#page-4>> [Acceso el 16/09/2015].
- O'Malley, J. M. et al. (1985) Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), March, pp. 21-46.
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Oprah Winfrey Show* (2015) [Internet] Disponible en <<http://www.oprah.com/index.html>> [Acceso el 18/10/2015].
- Orrego, D. (2013) Avance de la traducción audiovisual: desde los inicios hasta la era digital. *Mutatis Mutandis*. Vol. 6 (2), segundo semestre, pp. 297-320.
- Ortega, L. (2009) *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oyama, S. (1976) A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (3), July, pp. 261-85.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (1993) Research update on teaching L2 listening. *System*, 21 (2) May, pp. 205-11.
- Oxford, R. L. ed. (1996) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

- Paivio, A. (1991) Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status. *Canadian Journal of Psychology*, 45 (3) September, pp. 255-87.
- Palincsar, A. S. (1986) The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), pp. 73-98.
- Pantaleoni, A. (2008) ¿Por qué nos cuesta tanto hablar inglés? *Diario El País*, 23 de marzo, pp. 28-9. Disponible en: <http://elpais.com/diario/2008/03/23/sociedad/1206226801_850215.html> [Acceso el 31/08/2015].
- Parker, K. et Chaudron, C. (1987) The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 6, pp 107-33.
- Parks, C. (1994) Closed captioned TV: A resource for ESL literacy education. *ERIC Digest* [Internet]. Disponible en: <<http://www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm>> [Acceso el 29/08/2015].
- Patkowski, M. S. (1980) The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning*, 30 (2), December, pp. 449-68.
- Pavesi, M. (2002) Sottotitoli: dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico. EN: A. Caimi ed. *Cinema: Paradiso delle lingue. I sottotitoli nell'apprendimento linguistico*, Número Monográfico. RILA Rassegna Italiana Di Lingüística Applicata,. 34 (1/2) gennaio-agosto. Roma: Bulzoni, pp. 127-42.
- Pazos, A. (2014) Canal+ prueba con el catalán. La Generalitat subvenciona con 85.000 euros a la cadena para que subtitule 100 películas y 11 series hasta final de año Barcelona. *El País*, Barcelona 29 de mayo. Disponible en: <http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/05/29/catalunya/1401390140_544138.htm> [Acceso el 31/08/2015].
- Peck, S. (1978) Child-child discourse in second language acquisition. EN: E. Hatch, E. ed. *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 383-400.
- Perego, E. et al. (2010) The Cognitive Effectiveness of Subtitle Processing. *Media Psychology*, 13 (3) September, pp. 243-72.
- Perego, E. et Ghia, E. (2011) Subtitle Consumption according to Eye Tracking Data: An Acquisitional Perspective. EN: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio et M.

- A. Ní Mhainnín eds. *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. New Trends in Translation Studies, 9, printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang, pp. 177-96.
- Pérez, A. M. (2011) *Enseñar y aprender segundas lenguas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona: Horsori.
- Peterson, E. (2010) Internet-Based Resources for Developing Listening. *SiSAL Journal. Studies in Self-Access Learning*, 1 (2) September, pp. 139-54.
- Pica, T. (1983) The role of language context in second language acquisition. Review article, *Interlanguage Studies Bulletin*, 7, spring, pp. 101-23.
- Pica, T. et Doughty, C. (1985a) Input and interaction in the Communicative Language Classroom: Teacher-Fronted vs. Group Activities. EN: S. M. Gass et C. Madden eds. *Input in Second Language Acquisition* (Issues in Second Language Research). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Pica, T. et Doughty, C. (1985b) The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2) June, 233-48.
- Pica, T., Young, R., et Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21 (4) December, pp. 737-58.
- Pienemann, M. (1984) Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6 (2) Spring, pp. 186-214.
- Pienemann, M. (1985) Learnability and syllabus construction. EN: K. Hyltenstam et M. Pienemann eds. *Modelling and assessing second language development*, 18. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 23-75.
- Pienemann, M. (1998) *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pinker, S. (1984) *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinto, M. G., Veloso, J. et Maia, B. eds. (1999) *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, 25-27 June 1997, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN 972-9350-33-7. Disponible en: Biblioteca Digital. Faculdade de Letras. Universidade do Porto <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id03id129&sum=sim>> [Acceso el 17/08/2015].

- Piske, T. et Young-Scholten, M. eds. (2009) *Input Matters in SLA*. Second Language Acquisition; Bristol: Multilingual Matters.
- PlanetRead.org (2010) *Planet Read SLS | Same Language Subtitling* [Internet] Disponible en <<http://www.planetread.org/>> [Acceso el 18/10/2015].
- Porter, P. A. (1986) How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. EN: R. Day ed. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition, Issues in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 200-22.
- Postovsky, V. (1982) Delayed Oral Practice. EN: R. Blair ed. *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 67-76.
- Pratt, M. W. K., Bates, K. et Wickers, G. (1980) *Checking it out: cognitive style and perceptual support as factors influencing message evaluation by young listeners and speakers*. Unpublished manuscript. Mount St. Vincent University, Canada.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon eJournal* [Internet], 9 (5), pp. 1-6. Disponible en: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/10748120110424816>> [Acceso el 27/09/15].
- Price, K. (1983) Closed-Captioned TV: An Untapped Resource. *MATSOL Newsletter* 12 (2) fall, pp. 1 and 8. Disponible en: <<http://www.matsol.org/assets/documents/Currentsv12no2Fall1983.pdf>> [Acceso el 30/08/2015].
- Progosh, D. (1996) Using video for listening assessment opinions of test-takers. *TESL Canada Journal*, 14 (1), pp. 34-44.
- Pujolà, J. T. (2002) CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14 (2) November, pp. 235-62.
- Pym, A. (2004) *The moving text: localization, translation, and distribution*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Rahmatian, R. et Armiun, N. (2011) The Effectiveness of Audio and Video Documents in Developing Listening Comprehension Skill in a Foreign Language. *International Journal of English Linguistics*, 1 (1) March, pp. 115-25.

- Randev, D. J. (2014) Reading All The Way to Functional Literacy: Using Same Language Subtitling in Television Programmes in India. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19 (7) July, pp. 24-9.
- Rast, R. (2008) *Foreign Language Input: Initial Processing*. Second Language Acquisition; Clevedon: Multilingual Matters.
- Ravem, R. J. (1968) Language Acquisition in Second Language Environment. *International Review of Applied Linguistics*, 6 (1-4), pp. 175-86.
- Ravem, R. J. (1970) The Effects of a Structured Learning Sequence on Second and Third Grade Children's Classification Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 7 (2) June, pp. 153-60.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. Versión en línea disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>> [Acceso el 06/10/2015].
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed., Edición del Tricentenario. Madrid: Espasa-Calpe. Versión en línea disponible en: <<http://dle.rae.es/>> [Acceso el 21/10/2015].
- Reinecke, J. (1935) *Language and Dialect in Hawaii*. M.A. thesis. Honolulu: Hawaii University Press.
- Reinecke, J. (1969) *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Renandya, W. A. et Farrell, T. S. C. (2011) 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65 (1) January, pp. 52-9.
- Richards, J. C. (2008) *Teaching Listening and Speaking. From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (1987) *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ritchie, W. C. et Bhatia, T. K. eds. (1996) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Rivers, W. M. (1983) *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign-Language Teaching*. 3rd edition. London: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1995) Attention, memory and the 'Noticing' Hypothesis. *Language Learning*, 45 (2) June, pp. 283-331.

- Robinson, P. ed. (2010) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas; Madrid: Edinumen.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Romeo, K. et Hubbard, P. (2009) Pervasive CALL Learner Training for Improving Listening Proficiency. EN: M. Levy et al. eds. *WorldCALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Proceedings at 3rd WorldCALL Conference, 5-8 August, 2008, Fukuoka, Japan. New York: Routledge, pp. 215-29.
- Romero, L., Torres-Hostench, O. et Sokoli, S. (2011) La subtítulos al servicio del aprendizaje de lenguas para traductores: el entorno LVS. *Babel*, 57 (3), pp. 305-23. Electronic Edition: John Benjamins e-Platform.
- Rosell, F. (2013) iTunes y podcasting como herramientas para el aprendizaje de segundas lenguas. EN: *II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros de formadores ELE de Londres*, 26 de Junio de 2012, Londres. Suplementos marcoELE [Internet] 16, pp. 88-103. Disponible en: <<http://marcoele.com/suplementos/encuentro-ele-londres-2012/>> [Acceso el 24/08/2015].
- Ross, N. M. et Kowler, E. (2013) Eye movements while viewing narrated, captioned, and silent videos. *Journal of Vision* [Internet] 13 (4.1), 19 pp. Disponible en: <<http://jov.arvojournals.org/issues.aspx#issueid=932809>> [Acceso el 24/08/2015].
- Rost, M. (1990) *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Rost, M. (2007) Commentary: I'm Only Trying to Help: A Role for Interventions in Teaching Listening. *Language Learning & Technology*, 11 (1) February, pp. 102-8. Disponible en <<http://llt.msu.edu/vol11num1/rost/>> [Acceso el 13/09/15].
- Rost, M. (2011) *Teaching and Researching Listening*. 2nd Edition; Applied Linguistics in Action Series; Harlow: Pearson.
- Rost, M. (2014) Listening in a Multilingual World: The Challenges of Second Language (L2) Listening, *International Journal of Listening*, 28 (3), published online: 09 September, pp. 131-48.

- RTVA (2013) Cine en versión original (VO), en Canal Sur a partir del 1 de octubre. Sala de prensa de RTVA. [Internet] 26 septiembre. Disponible en: <<http://blogs.canalsur.es/saladeprensa/2013/09/26/cine-en-version-original-vo-en-canal-sur-a-partir-del-1-de-octubre/>> [Acceso el 24/09/2015].
- Rubin, J. (1975) What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), March, pp. 41-51.
- Rubin, J. (1994) A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78 (2) summer, pp. 199-221.
- Ruiz de Zarobe, Y. et Jiménez, R. M. eds. (2009) *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe*. Second Language Acquisition; Bristol: Multilingual Matters.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. et the PDP research group (1986) *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Volume I. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rupérez, A., Bris, A. et Banal-Estañol, A. (2009) *TV or not TV? Subtitling and English Skills*. Economics Working Papers 1156. Universitat Pompeu Fabra. Departament d'Economia i Empresa [Internet], pp. 27 + 14. Disponible en: <<http://repositori.upf.edu/handle/10230/4798>> [Acceso el 24/08/2015].
- Russell, V. (2012) Learning Complex Grammar in the Virtual Classroom: A Comparison of Processing Instruction, Structured Input, Computerized Visual Input Enhancement, and Traditional Instruction. *Foreign Language Annals*, 45 (1) spring, pp. 42-71.
- Russell, J. et Spada, N. (2006) The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A metaanalysis of the research. EN: J. M. Norris et L. Ortega eds. *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: John Benjamins, pp. 133-64.
- Ryan, S. (1998) Using Films to Develop Learner Motivation. *The Internet TESL Journal*, 4 (11) November. [Internet] Disponible en: <<http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>> [Acceso el 30/08/2015].
- Salaberry, M. R. (2001) The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, 85 (1) spring, Special Issue Part 2, A Century of Language Teaching and Research: Looking Back and Looking Ahead, pp. 39-56.

- Salomon, G. et Leigh, T. (1984) Predispositions about learning from print and television. *Journal of Communication*, 34 (2) June, pp. 119-35.
- Samimy, K. K. (2008) Achieving the Advanced Oral Proficiency in Arabic: A Case Study. *Foreign Language Annals*, 41 (3) fall, pp. 401-14.
- Samuels, S. (1984) Factors influencing listening: Inside and outside the head. *Theory into Practice*, 23 (3) summer, pp. 183-9.
- Samuels, S. (1987) Factors that influence listening and reading comprehension. EN: R. Horowitz et S. Samuels eds. *Comprehending oral and written language*. San Diego: Academic Press, pp. 295-325.
- Sanderson, J. D. ed. (2001) *¡Doble o nada!: actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Santos, D., Graham, S., et Vanderplank, R. (2008) Second Language Listening Strategy Research: Methodological Challenges and Perspectives. *Evaluation & Research in Education* 21 (2), published online: 19 December, pp. 111-33.
- Sanz, D. (2015) 'Peppa Pig', la única maestra de inglés para TVE. *El Mundo*. [Internet] 27 de mayo. Disponible en <<http://www.elmundo.es/television/2015/05/27/5565b20dca4741d75b8b4591.html>> [Acceso el 05/10/2015].
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Scarcella, R. C. et Oxford, R. L. (1992) *The tapestry of language learning*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Schachter, J. (1986) Three Approaches to the Study of Input. *Language Learning*, 36 (2) June, pp. 211-25.
- Schachter, J. (1988) Second Language Acquisition and Its Relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9 (3) September, pp. 219-35.
- Schachter, J. (1996) Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. EN: W. Ritchie et T. Bathia eds. *Handbook of Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 159-93.
- Schlögelhofer, A. (2010) *Second Language Acquisition. On the Importance of Input and Interaction*. Saarsbrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG.

- Schmidt, R. W. (1983) Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. EN: N. Wolfson et E. Judd eds. *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 137-74.
- Schmidt, R. W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2) June, pp. 129-58.
- Schmidt, R. W. et Frota, S. N. (1986) Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. EN: R. R. Day ed. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 237-326.
- Schörkhuber, V. (2007) *To what extent does the quality of input affect the process and ultimate attainment in second language acquisition?*. Seminar paper from the year 2007 in the subject English - Pedagogy, Didactics, Literature Studies, grade: 1,0, University of Edinburgh. Grin Verlag.
- Schumann, J. H. (1975) *Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis*. Harvard University dissertation.
- Schumann, J. H. (1978) *Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1994) Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (2) June, pp. 231-42.
- Scovel, T. (1981) *The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition*. En: J-G. Savard et L. Laforge eds. Proceedings of the fifth congress of the international association of applied linguistics, 22nd-23rd August, Montreal. Quebec: University of Laval Press, pp. 330-89.
- Segovia, R. (2003) La incidencia de los textos mediáticos en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Estudios de lingüística inglesa aplicada ELIA*, 4, pp. 35-50.
- Seliger, H. W. (1978) Implications of a multiple critical periods hypothesis for a second language learning. EN: W. C. Ritchie ed. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York: Academic Press, pp. 11-9.
- Seliger, H. W. (1984) Processing universals in second language acquisition. EN: F. Eckman, D. Nelson et L. Bell eds. *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 36-47.

- Seliger, H. W. et Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4) January, pp. 209-32.
- Selinker, L., Swain, M. et Dumas, G. (1975) The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25 (1), June, pp. 139-52.
- Seo, K. (2002) Research Note: The Effect of Visuals on Listening Comprehension: A Study of Japanese Learners' Listening Strategies. *International Journal of Listening*, 16 (1) May, pp. 57-81.
- Sharma, P. et Barrett, B. (2007) *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. MacMillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan Publishers.
- Sharwood Smith, M. A. (1983) Transfer in competence and performance: new dimensions in the investigation of crosslinguistic influence in second language acquisition. EN: F. Eppert ed. *Transfer and Translation in Language Learning and Teaching*. Singapore: RELC, pp. 27-46.
- Sharwood Smith, M. A. (1986) Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics*, 7 (3) March, pp. 239-56.
- Sharwood Smith, M. A. (1994) *Second language learning*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. A. (1997) *Second language learning: theoretical foundations*. London: Longman.
- Sharwood Smith, M. A. et Truscott, J. (2005) Full Transfer Full Access. A processing-oriented approach. EN: S. Unsworth et al. eds. *Paths of Development in First and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 201-16.
- Shin, D. (1998) Using video-taped lectures for testing academic language. *International Journal of Listening*, 12 (1), pp. 56-79.
- Siegel, J. (2003) Substrate influence in creoles and the role of transfer in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (2), June, pp. 185-209.
- Silva, M. T. (2006) *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en:

<<http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf>> [Acceso: 16/08/2015].

- Silver, R. E., Goh, C. C. M. et Alsagoff, L. eds. (2009) *Language learning in new English context: Studies of Acquisition and Development*. London: Continuum.
- Singleton, D. et Muñoz, C. (2011) Around and Beyond the Critical Period Hypothesis. EN: E. Hinkel ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 2*, ESL & Applied Linguistics Professional Series. New York / London: Routledge, pp. 407-25.
- Skehan, P. (1986) Where does language aptitude come from? EN: P. Meara ed. *Spoken Language: Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics*, held in Edimburgh, September 1985. London: Centre for Information on Language Teaching, pp. 95-113.
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003) Task-based instruction. Review article. *Language Teaching*, 36 (1), January, pp. 1-14.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SlySoft Inc. (2015) *AnyDVD HD7.6.4.0* [Internet]. Disponible en <<http://www.slysoft.com/es/anydvd.html>> [Acceso el 26/10/15].
- Smagorinsky, P. (1998) Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5 (3), pp. 157-77. Disponible en: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/05-3-smagorinsky.pdf>> [Acceso el 09/09/15].
- Smith, D. M. (1972) Some implications for the social status of pidgin languages. EN: P. Smith et R. Shuy eds. *Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis*. Washington DC: Georgetown University Press, pp. 47-56.
- Snow, C. (1983) Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology. EN: K. M. Bailey, M. H. Long et S. Peck eds. *Second language acquisition studies*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 141-50.

- Snow, C. (1987) Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. EN: M. Berstein ed. *Sensitive periods in development: An interdisciplinary perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 183-209.
- Snow, C. et Hoefnagel-Hohle, M. (1982) 'School age second language learners' access to simplified linguistic input'. *Language Learning*, 32 (2), December, pp. 411-30.
- Softonic Internacional S. A. (2015) *SubRip* [Internet]. Disponible en <subrip.softonic.com> [Acceso el 26/10/2015].
- Sokoli, S. (2005a) Omisión y Distribución de Subtítulos en España y Grecia: Cómo y Por Qué. EN: R. Merino, E. Pajares et J. M. Santamaría coords. *Trasvases Culturales 4: Literatura Cine y Traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco, pp. 271-83.
- Sokoli, S. (2005b) Temas de investigación en traducción audiovisual: la definición del texto audiovisual. EN: P. Zabalbeascoa, L. Santamaria y F. Chaume eds. *La Traducción Audiovisual: Investigación, Enseñanza y Profesión*. Granada: Editorial Comares pp. 177-85.
- Sokoli, S. (2006) Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. EN: M. Carroll, H.Gerzymisch-Arbogast et S. Nauert eds. *Audiovisual Translation Scenarios*. Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra, 1-5 May Copenhagen, 8 pp. EU-High-Level Scientific Conference Series. Disponible en: <http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf> [Acceso el 25/08/2015].
- Sokoli, S. (2009) Subtitling norms in Greece and Spain. EN: J. Díaz Cintas et G. Anderman, eds. *Audiovisual translation. Language transfer on screen*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 36-48.
- Sokoli, S. (2011) *Subtitling norms in Greece and Spain. A comparative descriptive study on film subtitle omission and distribution*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sokoli, S., Zabalbeascoa P. et Fountana M. (2011) Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think. EN: L. McLoughlin, M. Biscio et M. Á. Ní Mhainnín eds. *Audiovisual translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Peter Lang, pp. 219-42.

- Sparks, R. et Ganschow, L. (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, January, pp. 90-111.
- Spolsky, B. (1969) Attitudinal Aspects of Second Language Learning. *Language Learning*, 19 (3-4), December, pp. 271-5.
- Spolsky, B. (2010) Ferguson and Fishman: Sociolinguistics and the sociology of language. EN: R. Wodak, B. Johnstone et P. Kerswill eds. *The SAGE handbook of sociolinguistics*. London: Sage, pp. 3-15.
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Stewart, M. A. et Pertusa, I. (2004) Gains to Language Learners from Viewing Target Language Closed-Captioned Films. *Foreign Language Annals*, 37 (3) Fall, pp. 438-42.
- SubLangLearn (2012) *Subtitles and language learning*. Lifelong Learning programme /European Commission. Project number 504737-LLP-1-2009-1-FI-KA2-KA2NW November 2009 - November 2012. Coordinator: University of Turku, Finland. International Conference: Pavia, 13th-14th September 2012 [Internet]. Disponible en: <<http://www.sublanglearn.utu.fi/>> [Acceso el 01/09/2015].
- Suvorov, R. (2009) Context visuals in L2 listening tests: The effects of photographs and video vs. audio-only format. EN: C. A. Chapelle, H. G. Jun, et I. Katz eds., *Developing and evaluating language learning materials*. Ames, IA: Iowa State University, pp. 53-68.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. EN: S. Gass et C. Madden, eds. *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, pp. 235-56.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. EN: G. Cook, et B. Seidlhofer eds. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 125-44.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995) Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3) September, pp. 371-91.

- Swarte, F., Schüppert, A. et Gooskens, C. (2013) Do Speakers of Dutch Use Their Knowledge of German While Processing Written Danish Words? EN: S. Aalberse et A. Auer eds. *Linguistics in The Netherlands*, 30, pp. 146- 59. Disponible en: <http://www.let.rug.nl/gooskens/project/pdf/publ_Swarte,%20Schueppert%20%20Gooskens%202013.pdf> [Acceso el 19/09/2015].
- Talaván, N. (2006a) Using subtitles to enhance foreign language education. *Porta linguarum*, 6, June, pp. 41-52.
- Talaván, N. (2006b) Using the Technique of Subtitling to Improve Business Communicative Skills. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11 y 12, pp. 313-46.
- Talaván, N. (2007) Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *Tesol-Spain Newsletter*, 31, pp. 5-8 Disponible en: <http://www.researchgate.net/profile/Noa_Talavan/publication/235557228_Learning_Vocabulary_through_Authentic_Video_and_Subtitles/links/02bfe511cff91e9f04000000.pdf> [Acceso el 24 de agosto de 2015].
- Talaván, N. (2009) *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión del inglés*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Talaván, N. (2010a) Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications. EN: J. Díaz Cintas, A. Matamala et J. Neves eds. *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 285-99.
- Talaván, N. (2010b) Audiovisual translation and foreign language learning: the case of subtitling. EN: R. Caballero et M. J. Pinar eds. *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 1313-32.
- Talaván, N. (2010c) Claves para comprender la destreza de la comprensión oral en lengua extranjera. *Epos*, 26, pp. 195-216.
- Talaván, N. (2011a) La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas. *Sendebarr*, 22, pp. 265-82.

- Talaván, N. (2011b) A Quasi-Experimental Research Project on Subtitling an Foreign Language Acquisition. EN: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, et M. A. Ní Mhainnín, eds. *Audiovisual Translation. Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. New Trends in Translation Studies, 9; printed in Germany (Berlin / Frankfurt am Main): Peter Lang, pp. 197-217.
- Talaván, N. (2012) Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Trans. Revista de traductología*, 16, pp. 23-37.
- Talaván, N. (2013) *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro recursos, 137; Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tanaka, Y. (1991) *Comprehension and L2 acquisition: The role of interaction*. Unpublished paper. Tokyo: Temple University Japan.
- Tarone, E. et Liu, G-Q. (1995) Situational context, variation, and second language acquisition theory. EN: G. Cook et B. Seidelhofer eds. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 107-24.
- Taherkhani, R. (2011) Active and Passive Students' Listening Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (3) May, pp. 705-8.
- Textalyser.net (2004) *Textalyser* [Internet]. Disponible en: <<http://textalyser.net/>> [Acceso el 22/10/2015].
- Thompson, I. (1995) Assessment of second / foreign language listening comprehension. EN: D. J. Mendelsohn et J. Rubin eds. *A Guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominie Press, pp. 31-58.
- Tiono, N. (2001) Communicative Listening in the Language Laboratory. *Kata*, 3 (2) December, pp. 73-82.
- Trévisé, A. et Porquier, R. (1986) Second language acquisition by adult immigrants: exemplified methodology. *Studies in second language acquisition*, 8 (3) October, pp. 265-275.
- Trudgill, P. (2001) *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. Fourth Edition. London: Penguin Books.

- Truscott, J. (2011) Input, Intake, and Consciousness. The Quest for a Theoretical Foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, 33 (4) December, pp. 497-528.
- Tumposky, N. R. (1984) Behavioral Objectives, the Cult of Efficiency, and Foreign Language Learning: Are They Compatible? *TESOL Quarterly*, 18 (2), June, pp. 295-310.
- Turnbull, M. et Dailey-O'Cain, J. (2009) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Second Language Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Underwood, M. (1989) *Teaching listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1984) *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1999) *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge Teacher Training and Development. M. Williams et T. Wright series eds. 17th printing 2009. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2011) Grammar Teaching: Research, Theory and Practice. EN: E. Hinkel ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Volume II. London: Routledge, pp. 507-22.
- Vainnika, A. et Young-Scholten M. (1994) Direct access to X'-Theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. EN: T. Hoekstra et B. D. Schwartz eds. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 265-316.
- Van Diepen, P. M. J., Wampers, M. et d'Ydewalle G. (1998) Functional Division of the Visual Field: Moving Masks and Moving Windows. EN: G. Underwood ed. *Eye Guidance in Reading and Scene Perception*. Oxford: Elsevier Science Ltd. pp. 337-55.
- Van Driel, H. (1983) Ondertitelen versus Nasynchroniseren: Een Literatuuronderzoek [Subtitling versus Dubbing: A Literature Study], *Tilburg Papers in Language and Literature*, 31. Tilburg University.
- Van Duzer, C. (1997) *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. CAELA. Center for Applied Linguistics. Project in Adult Immigrant

- Education (PAIE) and National Clearinghouse for ESL Literacy Education. Washington, DC. Disponible en: <http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LISTENQA.html> [Acceso el 13/09/15].
- Van Lommel, S., Laenen, A., et d'Ydewalle, G. (2006) Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2) June, pp. 243-58.
- Vandergrift, L. (1997) The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30 (3) October, pp. 387-409.
- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful. *English Language Teaching Journal (ELT)*, 53 (3) July, pp.168-76.
- Vandergrift, L. (2003) Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3) September, pp. 463-96.
- Vandergrift, L. (2004) Listening to Learn or Learning to Listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, March, pp. 3-25.
- Vandergrift, L. (2006) Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *The Modern Language Journal*, 90 (1) spring, pp. 6-18.
- Vandergrift, L. et al. (2006) The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56 (3), pp. 431-62.
- Vandergrift, L. et Goh, C. C. M. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. ESL and Applied Linguistics Professional Series. Oxon: Routledge.
- Vandergrift, L. et Tafaghodtari, M. H. (2010) Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60 (2) June, pp. 470-97.
- Vanderplank, R. (1988) The value of teletext subtitles in language learning. *English Language Teaching Journal (ELT)*, 42 (4) October, pp. 272-81.
- Vanderplank, R. (1990a) A very quiet revolution: Teletext sub-titles and language learning. *TESOL ScotlandiSATEFL Newsletter*, 5 (2), pp. 1-2.
- Vanderplank, R. (1990b) Paying attention to the words: Practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (CEEFAQ) subtitles. *System*, 18 (2), pp. 221-34.

- Vanderplank, R. (1996) *Effects of and effects with television in education: Towards a strong hypothesis for the value of teletext subtitles/closed captions*. Paper given at the CETaLL Symposium (Commission on Educational Technology and Language Learning), AILA Congress, 4-9 August, Jyväskylä, Finland.
- Vanderplank, R. (2010) Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43 (1) January, pp. 1-37.
- VanPatten, B. (1988) How juries get hung. Problems with evidence for a focus on form in teaching. *Language Learning*, 38 (2) June, pp. 243-60.
- VanPatten, B. (1989) Can Learners Attend to Form and Content While Processing Input? *Hispania*, 72 (2) May, pp. 409-17.
- VanPatten, B. (1995) Cognitive Aspects of Input Processing in Second Language Acquisition. EN: P. Hashemipour *et al.* eds. *Studies in Language Learning and Spanish Linguistics: in honor of Tracy D. Terrell*. New York: McGraw-Hill, pp. 170-183.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (1999) Processing instruction as form-meaning connections: Issues in theory and research. EN: J. Lee *et al.* eds. *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 43-68.
- VanPatten, B. (2000) Thirty years of input (or Intake, the Neglected Sibling). EN: B. Sierzbina *et al.* eds. *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition*. Selected Proceedings of the Second Language Research Forum, September 1999, University of Minnesota. Somerville: Cascadia Press, pp. 287-311.
- VanPatten, B. (2003) *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (2009) Processing Matters in Input Enhancement. EN: T. Piske, T. *et al.* eds. *Input Matters in SLA. Second Language Acquisition*; Bristol: Multilingual Matters, pp. 47-61.
- VanPatten, B. *et al.* Benati, A. G. (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. New York: Bloomsbury Academic.

- VanPatten, B. et Cadierno, T. (1993a) SLA as Input Processing: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77 (1) Spring, pp. 45-57.
- VanPatten, B. et Cadierno, T. (1993b) Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2) June, pp. 225-43.
- VanPatten, B. et Sanz, C. (1995) From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks. EN: F. Eckman *et al.* eds. *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 169-85.
- VanPatten, B. et Williams, J. eds. (2007) *Theories in second language acquisition: an introduction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vez, J. M., Martínez, E. et Lorenzo, A. (2012) La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral. EN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ed. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Vol. II. Análisis de expertos. Madrid, pp. 30-52. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumenii.pdf?documentId=0901e72b813ac516> [Acceso el 29/08/2015].
- Villard, L. (2008) *Langues dominantes, langues dominées*. Textes réunis par Laurence Villard, avec la collaboration de N. Ballier. Collection ERIAC. Mont-Saint-Aignan: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner-Gough, K. et Hatch, E. (1975) The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25 (2) December, pp. 297-308.
- Wagner, E. (2007) Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning & Technology*, 11 (1) February, pp. 67-86.
- Wang, Ha. (2011) Conversational Implicature in English Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5) September, pp. 1162-7.
- Wang, Ho. (2011) An Exploration on Designing College English Listening Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2) March, pp. 359-63.
- Wang, R. (2007) On Film Subtitle Translation Strategies from the Perspective of Relevance Theory – A Case Study on the Film 'Gone with the Wind'. *Journal of Beijing International Studies University*, 2, pp. 5-9.

- Wang, Ya. et Shen, C. (2007) Tentative Model of Integrating Authentic Captioned Video to Facilitate ESL Learning. *Sino-US English Teaching* 4(9), [Internet], pp. 1-13.
- Wang, Yu. (2010) To Give Control to Learners or Not? A Comparative Study of Two Ways of Teaching Listening. *English Language Teaching*, 3 (2) June, pp. 162-74.
- Watson, K. W., Barker, L. L. et Weaver, J. B. (1995) The listening styles profile (LSP-16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9 (1), pp. 1-13.
- Weltens, B., Botm, K. et Els, T. (1986) *Language attrition in progress*. Dordrecht/Providence: Foris.
- Wexler, K. et Culicover, P. W. (1980) *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge MA: MIT Press.
- White, L. (1985) Is There a "Logical Problem" of Second language Acquisition? *TESL Canada Journal*, 2 (2) March, pp. 29-42.
- White, L. (1987) Against comprehensible input: The Input Hypothesis and the development of L2 competence. *Applied linguistics*, 8 (2) summer, pp. 95-110.
- White, L. (1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7 (2) June, pp. 133-61.
- White, L. (1996) Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions. EN: W. Ritchie et T. Bhatia eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 85-120.
- White, L. (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1974) Stylistics. EN: S. P. Corder et J. P. B. Allen eds. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 3. Oxford: Oxford University Press, pp. 202-31.
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Williams, H. et Thorne, D. (2000) The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28, pp. 217-28.
- Wilson, J. J. (2011) *How to teach listening*. 4th imp. Harlow: Pearson Longman.
- Winke, P., Gass, S. et Sydorenko, T. (2010) The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14 (1) February, pp. 65-86.
- Winke, P. M., Godfroid, A. et Gass, S. M. (2013) Introduction to the special issue. Eye-movement recordings in second language research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (2) June, pp. 205-12.
- Witte, A., Harden, T. et Ramos de Oliveira, A. (2009) *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang.
- Wode, H. (1976) Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. EN: E. Hatch, ed. *Second Language Acquisition*. Rowley, Ma.: Newbury House, pp. 101-17.
- Wode, H. (1994a) *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Bericht zur Entwicklung eines Kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen einer 7. Jahrgangsstufe. Band 1: Testentwicklung und holistische Bewertung*. Kiel: I-und-f-Verlag.
- Wode, H. (1994b) *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Überprüfung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe. Band 2. Analytische Auswertungen*. Kiel: I-und-f-Verlag.
- Wolvin, A. D. (1989) Models of the listening process. EN: C. V. Roberts et K. W. Watson eds. *Intrapersonal communication processes: Original essays*. New Orleans, LA: Spectra, Inc., pp. 508-27.
- Wolvin, A. (2013) Understanding the Listening Process: Rethinking the "One Size Fits All" Model. *International Journal of Listening*, 27 (2), Published online: 08 May, pp. 104-6.
- Wolvin, A. D. et Coakley, C. G. (1993) A listening taxonomy. EN: A. D. Wolvin et C. G. Coakley eds. *Perspectives on listening*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 15-22.
- Wood, D. Bruner, J. S. et Ross, G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2) April, pp. 89-100.
- Wong, W. (2005) *Input enhancement: from theory and research to the classroom*. Boston: McGraw-Hill.

- Wong-Fillmore, L. (1992) Learning a language from learners. EN: C. Kramsch et S. McConnell-Ginet eds. *Text and Context: Cross-disciplinary Perspectives on Language Study. Foreign Language Acquisition Research & Instruction*. New York, Heath, pp. 46-66.
- Xu, F. (2011) The Priority of Listening Comprehension over Speaking in the Language Acquisition Process. *International Education Studies*, 4 (1) February, pp. 161-5.
- Yamazaki, A. (1991) *The effect of interaction on second language comprehension and acquisition*. Unpublished paper. Tokyo: Temple University Japan.
- D'Ydewalle, G. (2002) Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs. *Journal of foreign language education and research*, 4 (12) December, pp. 59-77.
- D'Ydewalle, G. et al. (1987) Reading a Message When the Same Message is Available Auditorily in another Language: The Case of Subtitling. EN: J. K. O'Regan et A. Levy-Schoen eds. *Eye Movements: From Physiology to Cognition*. Amsterdam: North-Holland, pp. 313-21.
- D'Ydewalle et al. (1991) Watching Subtitled Television. Automatic Reading Behaviour. *Communication Research*, 18 (5) October, pp. 650-66.
- D'Ydewalle, G. et De Bruycker, W. (2007) Eye Movements of Children and Adults While Reading Television Subtitles. *European Psychologist*. 12 (3) September, pp. 196-205.
- D'Ydewalle, G. et Gielen, I. (1992) Attention Allocation with Overlapping Sound, Image, and Text. EN: K. Rayner, ed. *Eye Movement and Visual Cognition: Scene Perceptions and Reading*. New York: Springer Verlag, pp. 413-27.
- D'Ydewalle, G. et Pavakanun, U. (1997) Could Enjoying a Movie Lead to Language Acquisition? EN: P. Winterhoff Spurk et T.H.A. van der Voort eds. *New Horizon in Media Psychology. Research Cooperation and Projects in Europe*. Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 145-55.
- D'Ydewalle, G. et Van Rensbergen, J. (1989) Developmental studies of text–picture interactions in the perception of animated cartoons with text. EN: H. Mandl et J.

- R. Levin eds. *Knowledge acquisition from text and pictures*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B.V, pp. 233-48.
- D'Ydewalle, G., Warlop, L. et Van Rensbergen, J. (1989) Television and Attention: Differences Between Young and Older Adults in the Division of Attention Over Different Sources of TV Information. *Medienpsychologie. Zeitschrift für Individual- und Massenkommunikation*, 1, pp. 42-57.
- Zabalbeascoa, P. (2010) Translation in constrained communication and entertainment. EN: J. Díaz Cintas, A. Matamala et J. Neves coords. *New insights into audiovisual translation and media accessibility: media for All 2*. Amsterdam, New York: Rodopi, pp. 25-40.
- Zarei, A. A. (2009) The Effect of Bimodal, Standard, and Reversed Subtitling on L2 Vocabulary Recognition and Recall. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 49 (Special Issue English) winter, pp. 65-85.
- Zarei, A. A. et Rashvand, Z. (2011) The Effect of Interlingual and Intralingual, Verbatim and Nonverbatim Subtitles on L2 Vocabulary Comprehension and Production. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (3) May, pp. 618-25.
- Zaro, J. J. (2004) El enfoque interlingüístico: traducción e interpretación en el aula de lengua extranjera. EN: Ministerio de Educación Cultura y Deporte ed. *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 133-54.
- Zonoubi, R. (2011) The Effect of Listening Mode on the Choice of Cognitive Strategies in Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (2) March, pp. 400-7.
- Zubeldia, S. (2011) Bolonia precisa menos rigidez y más autonomía. Entrevista a P. Salaburu, Director del Instituto de Euskera de la UPV. *Diario El País*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/05/12/paisvasco/1305229214_850215.html [Acceso el 14/09/15].